



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL**

SILVANEY RUBENS ALVES DE SOUZA

**QUILOMBO, ESCOLA E MEMÓRIA: O PROJETO “IDENTIDADE CULTURAL” E A
ESCOLA DAVID MIRANDA/SANTANA – AP**

**Macapá
2019**

SILVANEY RUBENS ALVES DE SOUZA

**QUILOMBO, ESCOLA E MEMÓRIA: O PROJETO “IDENTIDADE CULTURAL” E A
ESCOLA DAVID MIRANDA/SANTANA – AP**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eugénia da Luz Silva Foster.

Coorientador: Prof. Dr. Ricardo Ângelo Pereira de Lima.

Macapá
2019

SILVANEY RUBENS ALVES DE SOUZA

**QUILOMBO, ESCOLA E MEMÓRIA: O PROJETO “IDENTIDADE CULTURAL” E A
ESCOLA DAVID MIRANDA/SANTANA – AP**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Data da Aprovação:
29/07/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eugénia da Luz Silva Foster
Orientadora (UNIFAP)

Prof. Dr. Elivaldo Serrão Custódio
Membro Externo (UNIFAP)

Prof. Dr. Daniel Chaves
Membro Interno (UNIFAP)

*Aos meus queridos pais,
Silvestre Rodrigues de Sousa
e Maria das Graças Alves de Sousa.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meu ancestrais, que antes de mim, lutaram incansavelmente pela sobrevivência e garantiram a minha existência.

A meu pai, Silvestre Rodrigues de Sousa, por todo o empenho e trabalho que garantiu a minha existência com dignidade e pela força de seu caráter que ainda hoje serve de bússola para a minha vida.

A minha mãe, Maria das Graças Alves de Sousa, pelo inestimável apoio durante toda minha jornada acadêmica desde os primeiros passos na escola, principalmente pela sua generosidade, que a fez adiar parte de seus sonhos. A esta linda mulher negra, meu profundo agradecimento.

A meus irmãos, Silvana Kézia Alves de Souza, Silvia Zilette Alves de Souza, Sirleyde Cristina Alves de Souza e Felipe Emanuel Alves de Souza, pelos momentos de descontração e alegrias em família.

A meus amigos, Raimundo Barros, Miriam Correa, Leila Feio, Sônia Sacramento e Marilda Cardoso, que me permitiram encontros sempre alegres e diálogos sobre diversos assuntos relacionados ao tema de pesquisa.

À comunidade São José do Matapi do Porto do Céu, na pessoa de seu líder comunitário Francisco Gomes da Silva, pela acolhida em sua comunidade quilombo e generosidade em prestar todas as informações solicitadas.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Eugénia da Luz Silva Foster, pelos conselhos valorosos para o bom andamento da pesquisa.

Ao Coorientador Prof. Dr. Ricardo Ângelo Pereira de Lima pela compreensão e ajuda.

*“Quilombo é habitação, quilombo é evolução.
Tem escritores, jornalistas, tem poetas e muitos artistas.
Quilombo é meu próprio chão, que amo de coração.
É um espaço natural que cultiva o cultural”.*
(Aurea Alves, 2017)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo de estudo compreender a importância do projeto pedagógico intitulado “Identidade Cultural”, desenvolvido ao longo de oito anos, na escola Estadual Prof. David Miranda, bem como o seu impacto para o fortalecimento do diálogo entre escola e a comunidade de remanescentes de quilombola São José do Matapi, no que concerne à identidade da comunidade. O estudo de caso do tipo etnográfico, aliado à análise documental e entrevistas semiestruturadas com os atores sociais envolvidos fundamentou a análise de algumas atividades e materiais pedagógicos desenvolvidos por meio do projeto Identidade Cultural, o que proporcionou uma reconstituição histórica das atividades pedagógicas de caráter instituintes realizadas no processo de escolarização, em que novos e importantes significados à identidade quilombola foram discutidos. O multiculturalismo foi a base para a reflexão de todo o trabalho, pois na contemporaneidade diversos conceitos e valores estão sendo ressignificados em busca de novas possibilidades aos ultrapassados meios de compreensão de mundo, e o “outro” assume o protagonismo enquanto ser sociocultural e agente de transformação de sua própria realidade. A pesquisa demonstrou que o projeto “Identidade Cultural” se destacou ao proporcionar ações pedagógicas inovadoras de caráter instituintes, tornando-se um contraponto à tradição epistemológica eurocêntrica de produção do conhecimento no processo de escolarização básica, no âmbito da educação quilombola, e fortalecendo a história e a memória coletiva da comunidade São José do Matapi em sua luta por reconhecimento na contemporaneidade.

Palavras-chaves: comunidade; identidade cultural; memória; educação quilombola; Amapá.

RÉSUMÉ

La recherche intitulée «Quilombo, école et mémoire: le projet « Identité culturelle » et l'école David Miranda/École Santana - AP» vise à étudier l'importance du projet pédagogique intitulé «Identité culturelle», développé sur une période de huit ans. ans à l'école publique David Miranda et son impact sur le renforcement du dialogue entre l'école et la communauté des restes de quilombola de São José do Matapi, en ce qui concerne l'identité collective de la communauté. L'étude de cas ethnographique, alliée à une analyse documentaire et à des entretiens semi-structurés avec les acteurs sociaux impliqués, a permis d'analyser certaines activités pédagogiques et les matériels développés dans le cadre du projet «Identité culturelle», qui ont fourni une reconstruction historique des activités pédagogiques entreprises. dans le processus de scolarisation, où des significations nouvelles et importantes pour l'identité de quilombola ont été discutées. Le multiculturalisme était à la base de la réflexion de l'ensemble des travaux car, à l'époque contemporaine, plusieurs concepts et valeurs sont resignifiés à la recherche de nouvelles possibilités pour les moyens dépassés de compréhension du monde et l'autre assume le protagonisme en tant qu'être socioculturel et agent de transformation. de votre propre réalité. La recherche a montré que le projet «Identité culturelle» se démarquait en proposant des actions pédagogiques innovantes à caractère instituteur, devenant un contrepoint à la tradition épistémologique eurocentrique de la production de connaissances en cours de scolarisation de base, dans le contexte de l'éducation en quilombola et en renforçant l'histoire. et la mémoire collective de la communauté de São José do Matapi dans sa lutte pour la reconnaissance à l'époque contemporaine.

Mots-clés: comunidade; identidade cultural; memória; educação quilombola; Amapá.

LISTA DE ILUTRAÇÕES

MAPA 1: Comunidades de Remanescentes quilombola, Amapá	44
MAPA 2: Localização da Comunidade	49
MAPA 3: Localização da escola ao longo do tempo no território	87
MAPA 4: Localização da escola atual e da escola antiga abandonada	89

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Indicadores de evasão por ano letivo	111
GRÁFICO 2: Indicares de reprovação por ano letivo	112
GRÁFICO 3: Indicadores do IDEB/INEP	113
GRÁFICO 4: Indicadores do IDEB/INEP entre escolas quilombolas	114

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CONAQ	Coordenação Nacional das Comunidade Quilombolas
CP	Conselho Pleno
EDUCACENSO	Censo escolar
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FNB	Frente Negra do Brasil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEA	Governo do Estado do Amapá
IBG	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto nacional de Colonização e Reforma Agraria
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
NEER	Núcleo de Educação Étnico-Racial
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ONU	Organização nas Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
SEAFRO	Secretaria Extraordinário de Políticas para os Afrodescendentes
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEM	Teatro Experimental do Negro

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a

cultura

UNIFAP

Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LUTAS E RESISTÊNCIA DO NEGROS: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	19
2.1 O NEGRO NA REGIÃO AMAZÔNICA: UMA HISTÓRIA DE LUTAS.....	19
2.2 RELATOS DE FRONTEIRAS: CONFLITOS NAS TERRAS NO CABO NORTE.	24
2.3 NEGROS FACINOROSOS: ENTRE O MEDO E A NECESSIDADE	28
2.4 DA FORTALEZA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ À CABANAGEM: UMA HISTÓRIA SOCIAL	30
2.5 A MORADA DE SEU JOSÉ BONIFÁCIO: A COMUNIDADE SÃO JOSÉ DO MATAPI	37
2.6 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE DE REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS SÃO JOSÉ DO MATAPI DO PORTO DO CÉU.	47
3 HISTÓRIA, MEMÓRIA E ESCOLA: (RE)CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE QUILOMBOLA POR MEIO DOS CACOS DA HISTÓRIA.	52
3.1 ESCOLA, RACISMO E DISCRIMINAÇÃO DO NEGRO: ALGUMAS REFLEXÕES.....	52
3.2 ESCOLARIZAÇÃO E RESISTÊNCIA NEGRA: NOVAS PERSPECTIVAS COM A LEI 10.639/03.	59
3.3 ESCOLA, EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E MULTICULTURALISMO: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS BRASILEIROS.	63
3.4 MEMÓRIAS, IDENTIDADES E SABERES: DIÁLOGOS SOBRE O RECONHECIMENTO DOS SABERES TRADICIONAIS.....	71
3.5 ESCOLA DAVID MIRANDO DOS SANTOS: O QUILOMBO É AQUI!	800
3.6 ESCOLA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL	91
4 O PROJETO IDENTIDADE CULTURA: CAMINHO RUMO À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	94
4.1 CAMINHOS DA PESQUISA	94
4.1.1 Definição do Método do Tipo de Pesquisa.....	94
4.2 A ESCOLA E O QUILOMBO EM DIREÇÃO A NOVOS CAMINHOS	98
4.3 DO “CIPÓ CULTURAL” À PESCARIA: TROCANDO CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO.	102

4.4 ESCOLARIZAÇÃO NA COMUNIDADE SÃO JOSÉ DO PORTO DO CÉU: ALGUNS DADOS SOBRE EVASÃO E RENDIMENTO ESCOLAR.....	110
4.5 COMUNIDADE X ESCOLA: OLHARES SOBRE O PROJETO IDENTIDADE CULTURAL.....	115
4.5.1 David Miranda dos Santos: Uma Escola Quilombola	117
4.5.2 O Projeto Identidade Cultural na Escola David Miranda dos Santos	119
4.6 O QUILOMBOA, A ESCOLA E O PROJETO “IDENTIDADE CULTURAL”: UM DIÁLOGO RUMO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS	139

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada “Quilombo, Escola e Memória: O Projeto “Identidade Cultural” e a Prof. Escola David Miranda / Santana – AP”, é parte integrante do programa de pós-graduação em Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), inscrito na linha de pesquisa Sociedade, Cultura e Desenvolvimento Regional. Tem como objetivo de estudo é a compreender a importância do projeto pedagógico intitulado “Identidade Cultural” desenvolvido na escola Estadual Prof. David Miranda dos Santos, e o seu impacto para o fortalecimento do diálogo entre escola e comunidade, possibilitando ampliar a importância da escola para o contexto de uma agência de desenvolvimento local, não só para o processo de ensino aprendizagem, mas, sobretudo, para o fortalecimento da identidade coletiva da comunidade remanescentes de quilombola São José do Matapi.

O interesse pelo o presente tema de pesquisa advém de uma militância orgânica em movimento social negro que se iniciou ainda na adolescência, quando estava no ensino secundário nos idos dos anos de 1990, momento escolar marcado por inúmeros conflitos.

Quando fecho os olhos, ainda é possível sentir na alma os apelidos, as brincadeiras ou mesmo a rejeição, que ocorriam dentro de uma instituição de Estado que, além de propagar o conhecimento normativo de uma epistemologia eurocêntrica, não protege, nem assegura o desenvolvimento pleno da cidadania. Essa instituição de Estado é a escola. O desconforto gerado por situações de preconceito, racismo e até intolerância gerou uma inquietação e um senso de dever em buscar um lugar que ajudasse a compreender o que ocorria de errado, já que naquele momento acreditava que o problema estava em mim.

Foi nesse processo de inquietação e de busca que me levaram a diversos caminhos em busca de respostas, e um deles foi o movimento social negro. Nesse sentido, o movimento Mocambo e o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (CEDENPA), ambos atuantes em Belém do Pará, entre as décadas de 1990 e 2004. No período desenvolviam atividades como: Palestras, cursos de artesanato, danças e roupas africanas, além de debates sobre o preconceito e o racismo.

Essa experiência na militância possibilitou não só um novo olhar sobre a negritude, enquanto um movimento político, intelectual e cultural, mas também

ampliou o dialogar com outros jovens e adolescentes negros que viveram as mesmas experiências traumáticas nas escolas (básica e/ou superior), tirando dos meus ombros o sentimento de culpa da violência por que era vitimado, sendo esta uma das principais características do racismo à brasileira, resultante do mito da democracia racial.

Desse modo, a experiência no movimento social negro contribuiu para a construção de uma trajetória acadêmica engajada na temática racial, sempre na busca da compreensão desse fenômeno e de seus efeitos na sociedade.

Portanto, o presente trabalho se constitui em mais um passo na caminhada acadêmica, em que o tema do racismo é abordado, mas agora a partir de experiências de sua superação, rumo à uma sociedade que reconheça e valorize as experiências sócio-históricas dos afrodescendentes no contexto da escolarização no processo de ensino aprendizagem.

A escola, tal como foi planejada, construída e instituída, atende a interesses políticos, sociais e culturais de grupos específicos. Nesse sentido, se faz necessário dialogar, refletir e questionar o teor dos conhecimentos produzidos e reproduzidos dentro da mesma, ao que concerne aos grupos socialmente segregados, neste caso, os afrodescendentes e a sua cultura (CUNHA JR, 2005; NUNES, 2006).

Logo, faz-se necessário indagar como a educação escolar tem contribuído no processo de empoderamento de conceitos que valorizem os saberes coletivos desta comunidade remanescente de quilombola, sem descaracterizá-los pelo conhecimento que tradicionalmente exclui, nega e invisibiliza o afrodescendente do contexto histórico brasileiro, para além do período escravocrata. (ROMÃO, 2005; CUNHA JR, 2005; ROCHA, TRINDADE, 2006)

Ao assumir a gerência do Núcleo de Educação étnico-Racial (NEER) durante os anos de 2011 a 2014, além do empenho em desenvolver atividades de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais, a partir da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, na rede regular de ensino, procuramos conhecer a realidade da educação quilombola no estado do Amapá, no período ainda incipiente e com poucas informações no estado.

Em um processo de pesquisa documental, verificamos que a participação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) na Conferência Nacional da Educação (CONAE), rendeu frutos com as

Resoluções nº 04/2010 CNE/CEB, que de uma maneira geral, reafirmou a educação escolar quilombola, cuja importância incide no reconhecimento e na valorização cultural desses grupos remanescentes.

Com essas informações em mãos, realizamos um levantamento, e, ainda no ano de 2011, constatamos que apenas 17 escolas em todo o estado do Amapá, haviam se auto declarado no Censo Escolar como quilombola.

Essas informações motivaram a realização do primeiro Encontro Estadual de Educação Quilombola, que contou com participação de gestores, professores e demais profissionais da educação, cujo principal o objetivo era de conhecer e discutir a realidade da educação quilombola no estado do Amapá.

A resolução 08/2012 CNE/CEB ampliou e evidenciou a educação quilombola como uma nova modalidade de ensino e apresentou as diretrizes curriculares para a educação quilombola. Em 2013, realizamos o segundo Encontro estadual, com a participação de 27 escolas, agora com um melhor detalhamento dos aspectos relacionados a educação escolar quilombola, graças as Diretrizes.

Foi nesse contexto que uma escola de porte pequeno à margem do rio Matapi nos chamou a atenção. Primeiramente pela participação nos dois Encontros Estaduais sempre se auto declarando quilombola; segundo pela participação nos eventos, em que sempre solicitavam espaço para seus alunos apresentarem atividades como danças e painéis. A escola David Miranda apresentou-se como um diferencial, o que nos fez olhar com mais carinho para as atividades desenvolvidas em suas dependências, no contexto do processo de ensino aprendizagem.

Nesse bojo, a presente pesquisa tem por objetivo analisar a importância do projeto “Identidade Cultural”, desenvolvido pela escola David Miranda, ao longo de anos, enquanto um conjunto de ações pedagógicas de caráter instituinte com possibilidades de fortalecer a identidade da comunidade, por meio da ampliação de um diálogo entre os saberes tradicionais e a escola, corroborando para uma práxis pedagógica efetiva na educação escolar quilombola no Estado do Amapá.

A corrente teórica do multiculturalismo é a base para a reflexão de todo o trabalho, tendo em vista que na contemporaneidade muitos conceitos e valores do passado foram e/ou estão sendo ressignificados, buscando novas possibilidades aos antigos e ultrapassados meios de compreensão de mundo e do outro, onde o

“outro”, a partir deste momento, assume o protagonismo enquanto sujeito sociocultural e agente de transformação de sua própria realidade.

Portanto, organizamos essa pesquisa em três seções. Na primeira seção apresentamos um breve contexto das lutas e resistência do negro, a partir de uma revisão historiográfica sobre a presença dos africanos na Amazônia, tema tão debatido, mas que ajuda a compreender a especificidade histórica da luta dos afrodescendentes na Amazônia e no estado do Amapá. Onde autores como Salles (1988), Gomes (1996, 2005), Moura (1992), corroboram com suas obras para entender a introdução de africanos via imposição colonial, seja por meio da companhia de comércio, por outros meios, nos dando a dimensão da difícil jornada da presença negra na região. Que somados a eventos como a construção da fortaleza de São José de Macapá, a través da contribuição de autores como Camilo (2003), Marin (1999) e Luna (2011), e movimentos revoltosos como a Cabanagem, evento analisado por Ricci (2003) Moreira Neto (1988), autores não deixam dúvidas sobre a luta histórica por liberdade dos afrodescendentes no contexto da região amazônica.

Na segunda seção trazemos reflexões sobre a importância de conceitos como memória coletiva e história, quando observamos um processo (re)construção da identidade quilombola por meio dos cacos da história. Assim, discutimos brevemente sobre a história de escolarização dos negros, que foram capazes de construir uma ponte semântica entre o passado, de lutas constantes pela sobrevivência e liberdade, e o presente, com a sua busca constante por reconhecimento, no que concerne a direitos básicos, como educação e, principalmente, respeito às tradições e ao modo de vida dessas populações tradicionais afrodescendentes. Autores como Pollak (1992) e Walbwacks (2013), contribuem com o conceito de memória, ao passo que Benjamin (1987) e Gagnbin (1993), trazem uma grande contribuição para a fundamentação do conceito de história.

Na terceira seção, apresentamos um detalhamento dos procedimentos metodológicos adotados, referentes aos caminhos da pesquisa, bem como a caracterização da pesquisa como um estudo de caso do tipo etnográfico, onde Luke e André (1986), e Mattos (2011) vão fundamentar a metodologia, bem como a técnica metodológica quanto às entrevistas semiestruturadas com os atores sociais envolvidos, que fundamentou uma análise das atividades que fizeram do projeto

“Identidade Cultural” um diferencial no processo de ensino aprendizagem. Por outro lado, Orlandi (2003), Bacellar (2005), além Karnal e Tatsch (2009), nos auxiliam nas técnicas de análise documental. É neste, portanto, que apresentamos a importância do projeto identidade cultural e destacamos o importante diálogo do referido projeto com o desenvolvimento sustentável, condição *sine qua non* para inserir a comunidade São José do Matapi em um contexto de mudanças adequadas às transformações que ocorrem ao seu entorno, mas com a garantia do reconhecimento de sua importância sociohistórica para o estado do Amapá.

Assim, a escolarização, tão importante no contexto da contemporaneidade, foi capaz de flexibilizar o conhecimento hierarquizado, de olhar monolítico e eurocêntrico, do ponto de vista epistemológico, abrindo-se aos saberes de grupos étnicos outrora silenciados, cujo saberes seculares garantiram a sobrevivência e (re)produção desses grupos tradicionais por meio de suas memórias, neste caso, a comunidade de remanescentes quilombola de São José do Matapi que se apresentou como protagonista de sua história reivindicando não só um diálogo, mas sobretudo o respeito aos seus saberes e as suas tradições que compõem um conjunto de significados que garantem a identidade coletiva desta comunidade tradicional de remanescentes quilombola no estado do Amapá.

2 LUTAS E RESISTÊNCIA DO NEGROS: UM POUCO DE HISTÓRIA

2.1 O NEGRO NA REGIÃO AMAZÔNICA: UMA HISTÓRIA DE LUTAS

Na contemporaneidade, as comunidades tradicionais, como a de remanescentes de quilombolas, ganharam reconhecimento e importância no âmbito institucional, mas o caminho trilhado foi longo e as lutas advêm de um processo histórico muito anterior à Constituição de 1988, principalmente no contexto da região Amazônica.

No período colonial da história brasileira, as disputas do jogo geopolítico estabelecido na região Amazônica, possibilitaram aos negros¹ uma maior mobilidade espacial e de resistência, como nos informa Flávio dos Santos Gomes:

Devido as suas situações geopolíticas, as capitanias do Grão-Pará e do Rio Negro, na Amazônia, divisavam com territórios coloniais sob domínio espanhol, inglês, holandês e francês. O cenário principal para esses 'bumerangues' era a região de Macapá, na capitania do Grão-Pará, que limitavam-se com a Guiana Francesa. Havia ali uma constante motivação de fugas de escravos e formação de quilombos desde o primeiro quartel dos setecentos; [...] (GOMES, 1996. p. 135 e 136)

Mobilidade e resistência que, por sua vez, permitiram a formação de quilombos e mocambos no espaço do território amazônico, já que o “destino” natural do negro fugido era o mocambo (SALLES, 1988).

Retomando Gomes (1996), que considera a fuga de escravos e a formação de quilombos e mocambos um problema crônico a ser enfrentado pelas autoridades imperiais, o que se observa pela grande movimentação ocasionada pelo que o autor

¹ Temos consciência de que no Brasil a semântica da palavra “Negro” sofreu e sofre diversas variações, variando de uma adjetivação negativa e positiva, dependendo do contexto em uso. Neste trabalho utilizaremos a palavra “Negro” para demarcar, ora uma postura política do movimento social negro, que advêm do contexto do pan-africanismo dos anos de 1960 que tanto influenciaram autores brasileiros, como Abdias do Nascimento, autor de “O negro revoltado (1982)”; “O genocídio do negro brasileiro (1978)” e do “Teatro Experimental Negro (1944-1961)”, entre tantas outras obras, que evidenciaram a palavra “negro” no contexto de um movimento político e social, portanto, uma adjetivação positiva. Já no contexto histórico, nos guiamos em obras de autores como Vicente Salles (1989, 2004) e Clovis Moura (1992), que apresentam a demonização “negro” para os africanos na condição de escravos e seus descendentes. Em outros momentos no texto, relacionados a contemporaneidade do processo de escolarização, optamos pela denominação de “afrodescendentes”, para os negros e seus descendentes, por ter uma maior abrangência no texto de origem e não exclusivamente no fenótipo, o que pode incluir expressões como não-brancos utilizadas por autores como Hasenbalg (2005), Müller (2008) e Jaccoud (2008).

convencionou chamar de “Bumerangue quilombola”, o que seria a constante troca de informações, produtos e experiências e, por que não falar também, de solidariedades, entre essas populações “fugidas”, nessa imensa região de fronteiras localizada na Amazônia:

Esses quilombolas andavam armados, produziam roupas tingidas com vegetais da floresta, caçavam, ‘salgavam’ carne para comerciar e ‘faziam tijolos para os franceses fazerem uma fortaleza’. Nesse contexto, naquelas regiões da Amazônia colonial, negros – fossem escravos ou livres, fugidos – criaram um espaço para contatos e cooperação. (GOMES, 1996, p. 139).

Desse modo, Gomes (1996) nos ajuda a pensar o quilombo, não como um lugar isolado do mundo a sua volta, mas como um lugar onde havia um movimento de ida e volta, seja de informações e/ou produtos, transformando-se, assim, em um catalisador e de intensa fomentação de ideias, sendo que estas eram as mesmas que circulavam pelos portos de todo o mundo num processo contínuo de trocas entre metrópoles e colônias.

Portanto, para entender a presença africana na Amazônia, é preciso também compreender os diversos contextos de lutas em que esses indivíduos foram, e continuam sendo, capazes de se adaptar e, sempre que possível, desenvolvendo suas próprias lógicas de resistência, seja na criação de quilombos e mocambos (SALLES 1988; MOURA, 1992; GOMES, 1996; 2005), seja na construção de uma territorialização, surgida a partir do uso do espaço geográfico e seus recursos naturais (BERNADES, 2014), seja na luta por garantias de direitos coletivos ora negados em razão da omissão do estado brasileiro (LEITE, 2000; FIABANE, 2005; AMARAL, 2009).

De toda sorte, há uma presença marcante de comunidades africanas, não só na história do Grão-Pará e Maranhão, como em todo o Brasil. Essas comunidades foram formadas por indivíduos que ressignificaram o espaço onde vivem, apesar, ou mais provavelmente em razão, das adversidades da realidade do sistema escravista e, mais recentemente, pela lógica da estruturação do território brasileiro na contemporaneidade, sob a égide do sistema capitalista.

Moura (1992), ao apresentar uma breve “História do Negro Brasileiro”, destaca a importância dos africanos e seus descendentes no processo de ocupação do vasto espaço geográfico do território brasileiro, assim como na dinamização

demográfica pelo seu caráter povoador, durante o período colonial e afirma que o “negro nessa fase é o grande povoador, aquele que chega em ondas sucessivas para preencher os vastos espaços geográficos desocupados” (p. 8). Contudo, é importante destacar que a história social do período colonial avançou ao ponto de apresentar contrapontos sobre essa afirmação de Moura (1992).

Cabe aqui uma melhor referência ao contexto histórico em que se constitui a presença e participação dos africanos e seus descendentes no processo de produção econômica e dos conflitos sociais no contexto da região Amazônica, para o que é preciso considerar, além dos colonizadores europeus, a presença dos nativos da região, as populações indígenas, e a forma como Portugal lidou com a questão.

O Diretório dos Índios² pode ser caracterizado como uma estratégia política e econômica para incrementar a economia da região e, por consequência, introduzir a mão de obra escrava negra na região Amazônica.

Segundo José Alves Souza Junior (1993), a elite portuguesa representada na figura de Marquês de Pombal, ao perceber a situação de atraso de Portugal diante de algumas potências europeias, nesse caso França e Inglaterra, procurou desenvolver mecanismos para reverter essa situação de atraso. E, é nesse contexto, que o “Diretório dos Índios” surge para o autor como uma das políticas desenvolvidas para a regeneração de Portugal (SOUZA JR., 1993), que em conjunto com outras medidas garantiriam, não só a inserção dos negros africanos na região amazônica, mas também uma mudança no processo de desenvolvimento econômico da própria região.

Com o auxílio de Nadia Farage (1991), podemos compreender que a empresa extrativa não era, de certo modo, muito lucrativa para a coroa portuguesa, dada a sua instabilidade decorrente dos fatores naturais. Sobre isso podemos ter maior clareza por meio de Arthur César Ferreira Reis com quem Vicente Salles dialoga em seu trabalho “O Negro no Pará” quando aquele afirma:

A economia local derivava principalmente da exploração da floresta. Os braços, mobilizados

² Conjunto de leis que buscam garantir a inserção do índio no projeto colonizador português como cidadão, súdito do rei de Portugal e com direitos correspondentes. Ver **SOUZA JR.**, José Alves de. O Projeto Pombalino para a Amazônia e a “Doutrina do Índio Cidadão”. *Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas*, Belém, v 12, n¹/2, pp. 1-158, jan. /dez.1993.

com relativa facilidade, eram recrutados entre os gentios que os missionários haviam nucleado, numa obra relativamente saudável e cheia de êxito. Imaginava-se, agora, que este estado de coisas deveria ser alterado para realizar-se uma economia de base agrária. (REIS, 1984, *apud* SALLES, 1989, p. 33).

Portanto, não há dúvidas de que os fatores naturais específicos à região impunham algumas limitações no avanço da empresa colonial portuguesa e aos seus lucros, tendo em vista que os produtos oriundos da floresta seguiam uma dinâmica própria, e a sua extração requeria um certo conhecimento inerente aos habitantes da região, neste caso os indígenas.

Logo, a coroa portuguesa, ainda de acordo com a argumentação de Farage (1991), sentiu a necessidade de modificar a dinâmica do modo de produção da região, de empresa extrativa para agrícola, o que se torna uma imposição da metrópole para garantir a inserção da região no comércio transatlântico do tráfico de africanos, e, por sua vez, a inserção da mão de obra africana negra, o que cessaria com a utilização do trabalho compulsório do indígena, e este se tornaria um “cidadão”, de acordo com a nova legislação chamada “Diretório dos Índios”³.

O trabalho compulsório dos índios, independentemente da reorganização da estrutura econômica da região do Grão-Pará e Maranhão, continuou sendo de fundamental importância para o desenvolvimento da economia da região. Todavia, é importante ressaltar que a implementação da mão de obra escrava negra africana foi se concretizando de forma lenta e gradual, devido ao alto custo requerido para sua aquisição, impossibilitando a maioria dos colonos de adquiri-la, segundo a argumentação da própria Farage (1991).

A ideia da Amazônia como um território peculiar, em termos econômicos, das demais regiões brasileiras, e sem vocação para a economia de *plantation* é compartilhada por diversos autores (FARAGE, 1991; ALVES FILHO, 1999; MARIN, 1999). Contudo, não há dúvidas de que houve uma significativa inserção de mão-de-obra escrava negra na região Amazônica, como afirma Vicente Salles (1988):

É preciso reconhecer que os negros embora pouco numerosos e oficialmente quase despercebidos, foram introduzidos, pouco a pouco, em escala crescente, até formarem com os

³ Op. cit.

indígenas reduzidos a escravidão, a base em que se apoiava o sistema de produção colonial. (SALLES: 1988, p. 204).

Desse modo, não há dúvidas de que houve uma introdução de mão de obra negra africana escravizada por via oficial, que visava garantir uma determinação da coroa portuguesa, no entanto o processo foi muito mais complexo e dinâmico do que podemos imaginar.

Para alguns autores, o desenvolvimento da empresa agroexportadora portuguesa na América se tornaria inviável sem a utilização de mão de obra africana escravizada dado a vários fatores, como a falta de atratividade para os trabalhadores livres europeus para realizar tal empreitada. Assim a coroa portuguesa privilegiou a importação de negros africanos para suprir uma demanda reprimida de braços para as lavouras de cana de açúcar, no caso do Brasil, o que torna o regime de escravidão uma condição *sine qua non* para o processo de exploração das colônias americanas (PRADO JR., 2006; FURTADO, 2007). Moura (1992) afirma que

A consolidação da economia colonial intensificou o tráfico de africanos para o Brasil, especialmente para o nordeste, onde surgiu um tipo de agroindústria se concentrou e floresceu com o cultivo da cana-de-açúcar. (MOURA, 1992, p. 08).

Portanto, é importante salientar que a implementação de mão obra negra africana escravizada foi utilizada dentro de uma estrutura econômica caracterizada pela economia de *plantation*, o que nos faz presumir que nas regiões onde não houvesse as características balizadoras de uma economia de monocultura, da grande propriedade rural e da produção de um único produto voltado à exportação, a presença do africano seria diminuta e menos expressiva, como é o caso da região amazônica.

Desse modo, não seria difícil pensar que nas regiões onde se exercia a atividade agroexportadora, a presença negra seria hegemônica, em contraposição às regiões onde esse tipo de economia não fosse exercido. Logo, partindo para uma abordagem de espaço geográfico, as regiões Nordeste e Sudeste, a primeira, grande produtora de açúcar no período colonial, e a segunda, grande produtora de café no período imperial, seriam privilegiadamente o lugar do negro no Brasil.

E, nesse contexto, a região Amazônica, por não se enquadrar nesta lógica de exploração colonial, em um primeiro momento, e tendo na economia extrativista um fator importante desde os primórdios da colonização do país, seria o lugar hegemônico dos grupos tradicionais de não negros, o que de certo modo, poder ter contribuído para uma luta por afirmação não só de uma identidade histórica coletiva, mas, sobretudo, pela preservação de uma memória coletiva que possibilitasse a legitimidade dos grupos de remanescentes de quilombolas no contexto do espaço geográfico amazônico na contemporaneidade.

2.2 RELATOS DE FRONTEIRAS: CONFLITOS NAS TERRAS NO CABO NORTE

Uma coletânea de documentos oficiais denominados “Relatos de Fronteiras”⁴, datados da segunda metade do século XVIII, cujos documentos oficiais foram trocados entre as autoridades da Capitania do Grão-Pará e Maranhão e autoridades régias nos indicam uma direção, seja por meio de seus silêncios, interstícios e omissões, ou diretamente descrita em documentos protegidos pela confidencialidade da época, a complicada trama de relações de solidariedade e conflito estabelecidos na região amazônica entre os diversos grupos sociais que lutavam pela sobrevivência na região amazônica.

Por outro lado, não podemos deixar de observar o espaço geográfico onde se estabeleceram tais conflitos; caracterizado por sua imensidão verde, entrecortada por rios, muitos deles de difícil navegação, exigindo perícia, daqueles que se aventuravam em seus leitos, e astúcia para enganar as autoridades militares que vigiavam os principais rios e seus afluentes.

As terras do Cabo Norte, como era conhecida a região que hoje se chama estado do Amapá e que no período era parte integrante da capitania do Grão-Pará e Maranhão, no período abordado⁵, apresentou diversas dificuldades para os seus colonizadores no processo de sua ocupação, onde a ocupação efetiva do território não passava de poucos pontos dispersos ao longo do litoral, das margens dos principais rios (QUEIROZ, 2001).

⁴Ver GOMES, Flávio dos Santos [ET AL]. Relatos de fronteiras: fontes para a história da Amazônia. Séculos XVIII e XIX. Belém: editora da UFPA, 1999.

⁵ Segunda metade do século XVIII e início do XIX.

Francisco de Souza Coutinho, então governador da Capitania do Grão-Pará e Maranhão, que em correspondência datada do dia 8 de abril de 1797, endereçada aos seus superiores, informa sobre o tempo de viagem do Pará ao “Oyapok”, que dependendo do período durava oito dias, mas “haverão ocasiões que num em trinta se possa fazer⁶”. Logo, podemos imaginar que para a realização dos deslocamentos, neste período, necessitaria de muitas provisões, na possibilidade de alguma eventualidade, neste caso o Governador da Capitania, destaca a forte correnteza, a maré alta e as ventanias, além dos furiosos “furacões e trovoadas”⁷, e continua seu relato com uma detalhada descrição:

Sendo a dita extensão, toda (como já disse duas vezes) cortadas por Rios, e estes socorridos das agoas de outros menores, que as recebem do muitos lagos e pântanos dos terrenos adjacentes. Sendo finalmente esses terrenos além de alagadiço cobertos de mangaes, aningas, e arvores de diversas qualidades, fica evidente que por terra é impossivel por ora a macha de qualquer Corpo de Tropas, e ainda depois a menos de se abrir Estrada, e esta pelo interior procurando salvar as cabeceiras dos rios⁸. (GOMES, 1999, p. 67.)

O relato de Francisco de Souza Coutinho nos apresenta um cenário das dificuldades geográficas enfrentadas por aqueles homens que navegavam os rios da amazônica, e vai mais além, informando sobre os cuidados que se deve observar, como os períodos chuvosos, já que “é certo que por tradição consta que no tempo de inverno, isto é, das maiores chuvas, há comunicação das campinas de Macapá para Cayenna”⁹, e alerta que tais caminhos só poderiam ser trilhado por “Montarias, e para índios, que são como amphibios tão próprios para andas por agoa, como pelo mattos com igual desembaraço”¹⁰. Desse modo, acreditamos que os deslocamentos pelo espaço amazônico, com os seus inúmeros rios e densas florestas, constituiu-se em uma verdadeira “muralha” (FARAGE, 1999), e impôs um ritmo próprio às

⁶ Ver IHGB, Coleção Manoel Barata – Memória e defesa da Capitania do Pará no governo D. Francisco de Souza Coutinho; E outros documentos do tempo de seu governo. Plano de conquista da Guiana Francesa. 1791-1797. IN: GOMES, Flávio dos Santos [ET AL]. Relatos de fronteiras: fontes para a história da Amazônia. Séculos XVIII e XIX. Belém: editora da UFPA, 1999. p 67.

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

⁹ *Idem.*

¹⁰ *Idem.*

conquistas e expedições, e até mesmo às de captura ou de repressão daqueles que adentravam a região para garantir a sua liberdade.

Outro fator preponderante e determinante para compreender o processo de ocupação da região foi o conflito entre as potências europeias. Estas disputavam palmo a palmo, cada centímetro do território amazônico brasileiro em questão, neste caso específico, a disputa ficou entre os franceses e portugueses, mas não quer dizer que outros agentes estrangeiros não se colocaram à disposição de um ou de outro lado, de acordo com os seus interesses, como foi o caso de “hum Espanhol que me disse ser desertor dos francezes”¹¹, que trazia informações importantes sobre fortificações militares, como relatou Martinho de Souza e Albuquerque¹², em carta endereçada a Manoel da Gama Lobo de Almada¹³, em janeiro de 1783.

Neste aspecto, o conflito ficou restrito aos colonizadores europeus, que em determinada medida utilizaram os demais grupos étnicos presentes na região para os seus propósitos de conquista e reconquistas do território em litígio.

Não podemos deixar de citar o tratado de *Utrecht* de abril de 1713, que, entre outras decisões, reconhece o direito de Portugal sobre o território reclamado pela coroa Francesa na região Amazônica:

A fim de prevenir toda a occasião de discordia, que poderia haver entre os vassallos da Coroa de França e os da Coroa de Portugal, Sua Magestade Christianissima desistirá para sempre, como presentemente desiste por este Tratado pelos termos mais fortes . . . qualquer direito e pretenção que póde, ou poderá ter sobre a propriedade das Terras chamada do Cabo do Norte, e Situadas entre o Rio das Amazonas e o de Japoc ou de Vicente Pinsão, sem reservar, ou reter porção alguma das ditas terras, para que ellas sejam possuidas daqui em diante por Sua Magestade Portugueza.¹⁴

Os “Relatos de Fronteiras” nos mostram outra realidade distante do respeito mútuo e cordialidade entre os colonos e soldados dos países que assinaram o referido tratado, principalmente após o advento da libertação dos africanos

¹¹Ver Arquivo Histórico do Itamarati – Fundo Rio Branco, Códice – 340 – 1 – 3 Offício de Manoel da Gama Lobo de Almada, falando sobre franceses e desertores. In: GOMES, Flávio dos Santos [ET AL]. Relatos de fronteiras: fontes para a história da Amazônia. Séculos XVIII e XIX. Belém: editora da UFPA, 1999. p 92.

¹² Foi Governador da capitania do Grão-Pará de 1783 a 1790.

¹³ Foi Sargento-mor comandou a Fortaleza de São José de Macapá em dois períodos de (1769-1771 e 1773-1784).

¹⁴ Ver tratado de UTRACHT, Art. VIII.

escravizados e seus descendentes, além do fim do regime escravista do lado francês. Fato este que gerou um grande incômodo para os portugueses, que tinham na mão-de-obra escrava o fundamento de sua empresa colonial na América (FURTADO, 1959).

Martinho de Mello e Castro¹⁵ ao escrever para seu comandado, o Sr. Francisco de Souza Coutinho¹⁶, em 10 de janeiro de 1795, expõe o seu descontentamento com a situação do lado Francês, que segundo o mesmo, “Depois da promulgação do decreto que aboliu a Escravatura todos os franceses senhores de escravos reduzidos à ultima miséria, e á consternação e terror, que lhes fundem os negros”¹⁷.

Ao que tudo indica, a abolição da escravatura do lado francês acirrou os ânimos entre as autoridades portuguesas e os franceses abolicionistas, mas também criou laços de solidariedades entre os senhores, antes detentores de escravos, do lado francês, com as autoridades portuguesas, e segundo Martinho de Mello e Souza, até “o próprio Governador Geral Mr. Benoit, que também tinha seus escravos, e creio eu era morador na mesma praça, não ocultou tanto seus sentimentos”¹⁸.

Portanto, não seria demais afirmar que o advento da abolição da escravatura do lado francês empurrou os colonos franceses descontentes para uma aliança pontual que superou os conflitos resultantes das diferentes nacionalidades, criando a possibilidade de uma intervenção por parte dos portugueses em território francês onde, “os brancos estão nas circunstâncias acima referidas esperançados somente na feliz hora em que chegassem os ingleses, Holandeses, ou Portugueses, e que nenhum prestaria auxílio aos negros”¹⁹ (GOMES, 1999).

É neste ambiente de relações políticas frágeis e maleáveis que os conflitos vão se tornar preponderantes, ao ponto de exigir dos colonizadores europeus uma personalidade moral flexível para se adequar a um ambiente hostil, violento e perigoso, onde o inimigo tem uma bandeira que só é defendida plenamente no campo de seus interesses pessoais.

¹⁵ Exerceu as funções de secretário de Estado da Marinha e do Ultramar entre 1770 e 1795.

¹⁶ Capitão de Mar e Guerra em 1795.

¹⁷ *Idem*, p. 02, *ibidem* p. 26.

¹⁸ *Idem*, p. 02, *ibidem* p. 67.

¹⁹ *Idem*.

No entanto, para além dos colonizadores europeus, outro grupo foi introduzido para alavancar a economia da capitania do Grão-Pará e Maranhão, e cuja presença vai contribuir para uma maior elasticidade dos conflitos, já existentes neste território de fronteira: o africano.

2.3 NEGROS FACINOROSOS: ENTRE O MEDO E A NECESSIDADE

A entrada da mão de obra africana na região do Grão Pará e Maranhão, só é concretizada por via oficial a partir do século XVII, após aproximadamente cem anos de presença lusitana na Amazônia (GOMES, 2003), sendo que essa introdução foi uma imposição da metrópole, por meio das diversas companhias de comércio criadas para este fim²⁰.

Mas, se havia a entrada por via oficial, não podemos deixar de supor que haveria, também, a entrada por via clandestina que poderia ser em maior número, essa suspeita se dá por vários fatores, entre eles, citamos: o alto custo dos negros trazidos diretamente da África e o fato de a economia da região ser constituída “por um conjunto de pequenas unidades de produção de colonos pobres, de índios exaldeados, de negros forros, de escravos fugidos, em torno ou afastado das vilas” (MARIN, 1999, p. 43)

Portanto, a entrada de mão de obra negra africana é motivo de muita controvérsia, inclusive entre as autoridades da época, que ansiavam por um perfil de negro e era disponibilizado outro, como destaca Martinho de Mello e Castro, inconformado pela entrada de grande número de “*escravos facinorosos*”²¹, que segundo o mesmo, viriam de todas as partes do Brasil, trazidos por “*sumacas*” esses “*escravos malfeitores*”.

O interessante é que o próprio Martinho de Melo e Castro pontua tal situação com a segunda problemática que “*particularmente ocupa o meu cuidado em procurar-lhe remédio*”²², sendo a primeira, as condições dos regimentos militares.

Acreditamos que tamanha importância dada a essa situação se devia a falta de mecanismos eficientes de controle, por parte do próprio estado, por meio das

²⁰ Durante os séculos XVII e XVIII foram criadas diversas corporações comerciais com o objetivo de introduzir a mão de obra africana na região, entre elas podemos citar a Companhia de Comercio do Maranhão e Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão.

²¹ *Op. cit.* p 27.

²² *Idem.*

autoridades régias, naquele momento, em garantir o comércio escravista impondo uma sistemática capaz de impedir a “*livre introdução de pretos facinorosos*”²³ de outras capitanias, cuja procedência era questionada, mas vantajosas economicamente para os colonos e, ao mesmo tempo de maior risco para a estabilidade social da região.

O medo desses escravos facinorosos era justificável, pois esses eram os indivíduos que se destacavam em levantes e/ou movimentos de insubordinação onde estavam e como castigo eram imediatamente colocados à venda em outras capitanias, distantes da região onde provocaram os distúrbios²⁴.

Não nos deteremos no processo de entrada dessa mão de obra negra escravizada, e sim nos aspectos que contribuíram para possibilitar a esse grupo de indivíduos uma maior flexibilidade no processo de busca pela sua liberdade, em que o verde da mata e os conflitos entre os europeus colonizadores, contribuíram para uma especificidade única de luta pela liberdade na região.

Assim, podemos destacar que a região onde estava localizada as “terras do Cabo Norte”, por ser uma área de fronteira, era caracterizada por sua intensa dinâmica demográfica, mobilidade social e difusão de ideias (QUEIROZ, 2001), e neste caso, os “*Relatos de Fronteiras*” nos dão informações sobre essa facilidade de mobilidade imposta pela própria região, ao africano escravizado e seus descendentes que “*imediatamente fogem para os matos, para d’ali inquietarem o socego público*”²⁵.

A mobilidade nessa região pode ter sido potencializada com a abolição do sistema escravista do lado francês, e fez as autoridades como Martinho de Mello e Castro expressar as suas preocupações com a transformação de Cayenna, que segundo o mesmo, foi transformado em um “*exasperado Mocambo de Negros dirigidos por um Europeu*”²⁶.

Contribuindo, em determinada medida, para potencializar as fugas, ampliando a instabilidade do sistema escravista para as autoridades coloniais portuguesas, por um lado, mas possibilitando o sonho de liberdade para os cativos

²³ *Idem*, 02. *Ibdem* p 77.

²⁴ Sobre esse negros facinorosos não temos muitas informações na coletânea de documentos analisados.

²⁵ *Idem*, 02. *Ibdem* p 78.

²⁶ *Idem*, 02. *Ibdem* p. 27.

que enxergavam na região de fronteira o ambiente perfeito para se camuflar de alforriado francês visando conseguir a tão sonhada liberdade.

2.4 DA FORTALEZA DE SÃO JOSÉ DE MACAPÁ À CABANAGEM: UMA HISTÓRIA SOCIAL

A construção da Fortaleza de São José de Macapá, bem como a sua imponente estrutura, atravessou o tempo e se constitui em um verdadeiro exemplo da importância da antiga vila de Macapá e hoje capital do Estado do Amapá, no contexto da disputa territorial da região norte nos séculos XVII e XVIII. Desse modo, a dissertação de Janaina Camilo (2003) intitulada “Homens E Pedras No Desenho Das Fronteiras: A construção da fortaleza de São José de Macapá (1764/1782), é um importante estudo que ajuda a desvendar o processo de construção, bem como os seus atores, no contexto de uma história social e a sua especificidade para a compreensão da importante estratégia de ocupação do espaço amazônico.

Camilo (2003) inicia o seu estudo apresentando a importância da “Fortaleza” por meio do seu aspecto mais peculiar, que é o desenho, que por sua complexidade, faz uma análise profunda da sua importância como instrumento de ocupação do espaço e vai mais além, ao destacar a importância dos pressupostos sociais do sistema de vida e da relação de classes, bem como costumes e práticas, no processo de construções no território colonial português.

A autora nos demonstra que Portugal sofreu um tímido movimento ilustrado, já que a escolástica enquanto movimento filosófico ainda era forte no contexto da intelectualidade portuguesa, o que, de certo modo, poderia justificar um grande número de técnicos estrangeiros no Brasil a serviço de Portugal, durante o governo de D. João V. E, portanto, são esses técnicos estrangeiros que vão dar a tônica da fundamentação do processo construtivo nas colônias portuguesas, mas já sob influência do iluminismo.

Construções como a Fortaleza de São José de Macapá se inserem em um contexto moderno de ocupação do espaço, por meio de suas “muralhas”, em que o fenômeno simbólico e ideológico se encontram para justificar os aspectos técnico, militar econômico, social e jurídico, de uma insipiente urbanização colonial.

Camilo (2003) apresenta o período Pombalino como a virada nesse contexto de construções de fortificações no Brasil e, por consequência, no espaço

amazônico, onde haveria uma aplicação prática, pelos engenheiros portugueses, dos conceitos de Vauban e suas teorias de defesa de fronteira e ocupação do espaço centralizado. E é nesse processo que a fortaleza de São Jose de Macapá se insere no projeto de urbanização do espaço amazônico.

Contudo, o que mais chama a atenção no texto são os aspectos sociais e as relações de trabalho desenvolvidas em todo esse processo, pois não há dúvidas de que a utilização da mão de obra escrava, compulsória e livre, ditaram os rumos no processo de escrita dessa história social do período colonial sobre a região, no qual, alguns grupos foram plasmados a determinados serviços, ocupações e até condições de trabalho, neste caso, negros, índios e colonos, que compõem os grupos sociais que dominam os cenários da historiografia colonial da região.

Neste ponto, o texto "*Índios das Corporações: trabalho compulsório no Grão-Pará no século XVIII*", de Brito (1998), conceitua a categoria de análise utilizada para determinar o trabalho compulsório dos indígenas, e a partir da conceituação buscou fundamentar as relações de trabalho dos indígenas nas corporações de ofícios. A importância da argumentação de Brito (1998) só aumenta, na medida em que estabelece um marco historiográfico para a redefinição das relações de trabalho na região, com as legislações Pombalinas e, principalmente, com o diretório dos índios, o que corrobora com os argumentos de Camilo (2003), que põe o período pombalino como um divisor de águas no processo de construção de fortificações e ocupação da região.

Desse modo, é repensada a utilização das potencialidades econômicas da colônia portuguesa visando racionalizar a exploração, segundo Coelho (2000), e, portanto, constituindo o ambiente histórico perfeito, segundo Camilo (2003), para analisar essa grande empreitada da construção do maior forte em solo colonial brasileiro, a Fortaleza de São José.

Janina Camilo (2003) também atribui uma importante função à companhia de comércio do Grão-Pará, que introduz a mão de obra negra na região, pois o problema da mão de obra na região era algo evidenciado nas correspondências entre autoridades, o que impactava, sobremaneira, o regime das construções públicas, já que a mão de obra indígena estava em constante disputa entre colonos e as ordens religiosas.

Para Marin (1999), a região do Cabo Norte era formada por um conjunto de pequenas unidades de produção de negros forros, colonos pobres e indígenas, além de escravos fugidos, fixados no entorno ou mesmo distante das vilas, que corrobora a argumentação e os números apresentados de Camilo (2003), já que ela indica um alto número de mortos e fugitivos, em função das condições de trabalho impostas na construção da Fortaleza, e da dificuldade de suprir a região de mão de obra suficiente para o projeto de ocupação da região.

Por outro lado, Veronica Xavier (2011) nos ajuda a pensar o protagonismo dos negros africanos e seus descendentes no processo de luta pela liberdade, quando analisa a Vila de São José de Macapá, principalmente quando estabelece uma relação de troca e/ou omissão dos colonos militares, quanto a esta questão específica. Pois, ao que tudo indica, poderia haver um descontrole, por parte das autoridades, em repelir os agrupamentos de negros fugidos e, em alguns casos, com a própria anuência dos colonos para com os fugitivos, em situações de apoio mútuo, como relata a baixo:

Desse modo, alguns lavradores, para proteger seus filhos, investiram em acoitar mocambos de africanos e mandaram capatazes para dirigi-los, visto que muitos desses rapazes recrutados desertavam das fileiras militares e procuravam amparo junto aos mocambos ou formavam um mocambo de refugiados. (LUNA, 2011, p. 77)

Neste caso, fica claro o reconhecimento de um tipo de agrupamento específico de negros africanos fugitivos na mata, os mocambos, que se tornou referência para as fugas, não só de escravos, mas também de desertores²⁷, demonstrando o caráter protagonista dos negros africanos que influenciaram, de certo modo, o jeito de se organizar na mata em fuga.

Magda Ricci (2003) destaca a grande interação social, em que estavam envolvidos os grupos sociais da capitania do Grão-Pará e Maranhão, desde a última década do século XVIII, que movimentou a fronteira, principalmente após a abolição do lado francês, sejam por vias comerciais ou, simplesmente, trocas de “letras”, ampliando a percepção da mobilidade de ideias, informações e mercadorias na região, que se estendiam, também, às pessoas mais simples, “livres pobres, libertos

²⁷ Neste caso cabe um estudo mais aprofundado, para compreender a utilização da referida nomenclatura para ajuntamento de pessoas na mata, em documentos oficiais.

e escravos” e vai mais além, ao demonstrar a mobilidade espacial e social dos negros na região, onde “escravos desertores do trabalho de um lado da fronteira” se transformavam em mão de obra do lado francês. Principalmente, “após a Revolução Francesa, notícias sobre a abolição da escravidão faziam com que aumentasse o trânsito de escravos entre os dois lados da fronteira” (RICCI, 2003, p. 172).

Um outro aspecto importante que devemos destacar é a grande interação cultural entre os grupos sociais e raciais, na região, o exemplo de Petzell²⁸ é importante para demonstrar como a “Amazônia se transformou em um reduto de muitas línguas, costumes e crenças” (RICCI, 2003, p. 175), que poderia abrigar muitos indivíduos e deixá-los passar despercebidos pelo ineficiente controle das autoridades competentes.

Devemos aqui, também, mencionar a grande repressão aos grupos marginalizados em outro contexto histórico brasileiro, neste aspecto, podemos citar Carlos de Araújo Moreira Neto (1988), que nos demonstra como o movimento da Cabanagem²⁹ se tornou um caldeirão de grupos étnicos que transbordou em um ódio direcionado a determinados grupos sociais e raciais, neste grande levante popular ocorrido na região amazônica no bojo de profundas mudanças administrativas para o Brasil, no processo de independência.

A revolução cabana e os conflitos entre os diversos grupos sociais extrapola a região amazônica³⁰, deram o tom do processo de povoamento nas “terras do Cabo Norte” e de certa maneira, potencializaram, mesmo que de forma inconsciente, o ambiente perfeito para o desenvolvimento de grupos, que rapidamente tornaram-se aptos para lidar com o ambiente de discórdia social e política, estabelecendo-se de forma segura no espaço amazônico, se não conseguindo a tão sonhada liberdade, pelo menos, lutando bravamente por ela.

Para o Moreira Neto (1988), os problemas sociais na Amazônia incorporavam os elementos básicos da política colonial portuguesa, particularmente em relação as

²⁸ Ex-militar alemão que se estabeleceu na Amazônia com a família, Ver (RICCI, 2003).

²⁹ “Revolução social que explodiu em Belém do Pará, em 1835, deixou mais de 30 mil mortos e uma população local que só voltou a crescer significativamente em 1860. Este movimento matou mestiços, índios e africanos pobres ou escravos, mas também dizimou boa parte da elite da Amazônia. O principal alvo dos cabanos era os brancos, especialmente os portugueses mais abastados”. (RICCI, 2006)

³⁰ “Nascida em Belém do Pará, a revolução cabana avançou pelos rios amazônicos e pelo mar Atlântico, atingindo os quatro cantos de uma ampla região. Chegou até as fronteiras do Brasil central e ainda se aproximou do litoral norte e nordeste. Gerou distúrbios internacionais na América caribenha, intensificando um importante tráfico de idéias e de pessoas”. (RICCI, 2006)

raças; nesse sentido, o autor corrobora com a tese de uma disputa para além das conquistas de direitos e reparação contra os colonizados, pois a repressão violenta da cabanagem demonstrou uma ideologia, em que os “*grupos de cor*”³¹ destoavam da ideia de civilização e modernidade, trazidas com o discurso de construção de uma identidade nacional, forjada por setores conversadores da elite nacional, em institutos como o IHGB³².

Pensamento que também é compartilhado por Magda Ricci (2006), quando afirma que “o principal alvo dos cabanos era os brancos, especialmente os portugueses mais abastados” (RICCI, 2006, p. 06), demonstrando que a cabanagem, enquanto revolta popular, insere no seu contexto os conflitos resultantes dos diversos grupos étnicos introduzidos na Amazônia e suas posições sociais.

Seguindo essa linha de raciocínio, utilizamos como exemplo os dados de Moreira Neto (1988), pelos quais podemos perceber que os tapuias³³, mais do que os outros grupos racialmente definidos na região, sofreram uma repressão desproporcional, mesmo sem grande participação na liderança do movimento, mas com presença majoritária no mesmo.

Um dado que nos chama a atenção é o quantitativo de prisioneiros e suas origens étnicas, que o autor cita em seu trabalho ao apresentar os números do barco prisão “*Desenfora*”, que, de um total de 229 cabanos detidos e mortos, 39,7% eram *tapuios*; 15,7% *mulatos*; 9,1% *mamelucos*; 7,8% *cafusos*; 6,9% são *brancos*, 6,1% *mestiços*; 5,6% são índios; 4,3% são *pretos*; 3,9% *pardos* (NETO, 1988, p. 84).

Esses dados nos mostram, não só a crueldade do processo de repressão ao movimento cabano, mas também um pequeno quadro dos grupos raciais que estiveram envolvidos no levante, cujo destaque é dado a dois grupos específicos: os *tapuios*, grande maioria no “*Defensora*” e os *pretos*. Os primeiros pela grande quantidade, proporcionalmente o dobro do segundo grupo representado pelos “*mulatos*”, e os *pretos*, neste caso, em números inferiores aos indígenas.

³¹ Segundo o autor, negros, tapuias, e os demais, não brancos.

³² Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, fundado em fundado em 21 de outubro de 1828.

³³ O tapuio pode ser definido como membro de um grupo indígena que perdeu socialmente o domínio instrumental e normativo de sua cultura aborígine, substituindo-a por elementos de uma ou várias tradições culturais, que se misturam aos traços residuais da língua e da cultura regionais. (NETO, 1988).

Desse modo, surgem algumas indagações: a grande repressão aos tapuios seria algo proposital, objetivando um maior enquadramento desse grupo étnico e social nos espaços urbanos da região amazônica? E quanto aos pretos, teriam tido uma participação menor, neste grande levante social que abalou as estruturas da sociedade amazônica?

Quanto à primeira indagação concordamos com o autor Moreira Neto (1988), quando afirma que a cabanagem possibilitou uma oportunidade de enquadramento desse grupo majoritário da sociedade amazônica, descaracterizando e reprimindo a pouco ou única possibilidade de formação de uma identidade regional tapuia, que poderia colocar em perigo o ideal de uma sociedade moderna, dadas as características culturais e étnicas deste grupo específico, já que, segundo o autor, os tapuios representavam para as autoridades uma ideia de atraso civilizatório, no sentido social e cultural.

Já em relação aos *pretos*, cabe, em nível de hipótese, acreditar que tiveram uma participação ativa, inclusive na liderança do movimento, como foi o caso do *negro Patriota*³⁴, Joaquim Antônio e João do Espírito Santo, também conhecido como “Diamante”, que foram acusados de proclamarem a liberdade a seu jeito, incluindo a dos escravos em geral”³⁵.

No entanto, a experiência coletiva e/ou individual de lutas e revoltas, ensinou duras lições a este grupo de negros cabanos, que ampliou as suas possibilidades de enfrentamento para diversas áreas; nesse aspecto, Magda Ricci (2003) nos ajuda a compreender que as lutas campais por liberdade e contra a opressão não inviabilizaram a luta no campo “legalista” pela liberdade. Como o exemplo do escravo Manoel Joaquim:

Parece muito estranha a atitude de pessoas como o escravo Manoel Joaquim, que estava pleiteando uma carta de alforria registrada em cartório e adquirida em um leilão público realizado durante o processo revolucionário. No entanto, casos não eram exceções. Nos livros de notas da cidade de Belém foram registrados 15 registro entre janeiro e abril de 1835, período em que o Cartório de Notas

³⁴ Ver Salles (2004).

³⁵ Patriota e Joaquim Antônio foram fuzilados pelo governo cabano. Diamante penetrou na mata onde formou um grupo que se auto denominou de “guerrilheiros” disponível em <<http://www.edmilsonbritorodrigues.com.br/cabanos-negros-quase-todos-se-libertaram-da-escravidao-aderindo-ao-movimento-cabano/>>, acessado em 04/04/2019.

funcionou até ser fechado durante o processo revolucionário cabano. (RICCI, 2003, p. 185).

O exemplo de Manoel Joaquim, citado acima, deixa claro que independente do processo de revolta cabana, a luta pela liberdade era constante e perpassava por várias alternativas, inclusive a legalista, com a assinatura em cartório, inclusive, o que sugere que a liberdade ainda era uma busca constante, independente do processo político que a província do Grão-Pará e Maranhão enfrentava.

No entanto, Magda Ricci (2006) vai mais além e aponta para a existência de um sentimento em comum entre os diversos grupos socialmente segregados, que durante o movimento da Cabanagem se intitulam de “patriotas”, “onde ser patriota não era ser necessariamente brasileiro” (RICCI, 2006, p. 06). Já que este sentimento

(...) fazia surgir no interior da Amazônia uma identidade comum entre povos de etnias e culturas diferentes. Indígenas, negros de origem africana e mestiços perceberam lutas e problemas em comum. Esta identidade se assentava no ódio ao mandonismo branco e português e na luta por direitos e liberdades. (RICCI, 2006, p. 06)

Dessa forma, o movimento da Cabanagem trouxe à luz do dia as fraturas do descontentamento presente entre os diversos grupos étnicos, além das incertezas políticas e sociais da região amazônica, cujos grupos ansiavam por conquistas coletivas e/ou sonhos individuais, difíceis de serem conciliados em uma única plataforma de luta, em que linha tênue os igualava, se não em sonhos e aspirações, mas com certeza em rancores e ressentimentos, neste caso, entra em cena a cor da pele, etnia e origem, o que poderia justificar os inúmeros conflitos na região amazônica, que perduram na contemporaneidade, decorrente de um passado histórico de lutas pela sobrevivência, e como afirma Magda Ricci (2006).

Há um povo das florestas, que vive da extração de produtos da mata e dos rios e em guerra por sua conservação e sustentação. Há um povo indígena multifacetado, mas uníssono na guerra com os brancos e a usurpação que estes continuam fazendo de suas terras e riquezas. Existe ainda um povo afro-brasileiro que cotidianamente reivindica a propriedade de seu território, obtido pela luta quilombola e escrava. Todos estes povos se deparam constantemente com problemas como

a devastação ecológica, a questão fundiária, a miséria e, sobretudo, a falta de acesso à plena cidadania. (RICCI, 2006, p. 30).

Assim, a partir desses dois eventos histórico de grande relevância para a Amazônia e, em especial, para a Região do Cabo Norte, atual estado do Amapá, podemos perceber pela história social um conjunto de conflitos que extrapolam os aspectos puramente econômicos e adentram ao campo cultural e social, demonstrando a complexidade do processo de ocupação geográfica da região, que transfere para a contemporaneidade um novo contexto de luta, que no caso de comunidades tradicionais de remanescentes de quilombola, mesmo que ressemantizado e sob garantias constitucionais, ainda congregam a essência de uma identidade coletiva que tem na história social da Amazônia uma memória histórica de lutas pela sobrevivência.

2.5 A MORADA DE SEU JOSÉ BONIFÁCIO: A COMUNIDADE SÃO JOSÉ DO MATAPI

Reunidos no dia 24 de agosto de 2012, os moradores de uma área aproximada de 100 hectares, situada no município de Macapá, à margem esquerda do rio Matapi, reuniram-se para dar um passo importante em direção à manutenção de seus direitos coletivos sobre o território que ocupavam: fundavam a Associação Quilombola dos Remanescentes de São José de Matapi.

No entanto, essa ocupação tem origens mais antigas do que podemos pressupor, mas só temos comprovação a partir da década de 1990³⁶, quando o Senhor Bonifácio Mendes da Silva, agricultor, solteiro e analfabeto, filho da senhora Escolastica Mendes da Silva, recebeu a concessão do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA³⁷ para residir e cultivar a área, “comprometendo-se a pagar as despesas relativas à demarcação, bem como quaisquer outras, decorrentes de eventuais benfeitorias erigidas com o concurso do poder público”³⁸, e produzir na área de 100 hectares de terras devolutas da união, às margens do Rio Matapi, que ao norte faz limites com terras devolutas; ao sul

³⁶ A data que consta no documento que tivemos acesso está borrada, o que nos permite apenas informar que foi no anos de 1990.

³⁷ Proc. CRPF/PA-AP. N° 323/76.

³⁸ *Idem.*

margem esquerda com o rio Matapi; a leste com Sr. Juarez; a oeste com o Retiro sítio laranjal, do Sr. Raimundo Mariano.

Assim, pelos registros oficiais da Licença de Ocupação concedido pelo INCRA, na década de 1990, é possível perceber que a área reclamada pelos descendentes do senhor Bonifácio já se encontrava em uma área de grande interesse e grandemente ocupada, dada a sua localização geográfica, fazendo exceção apenas ao norte, área que seria ocupada somente nos anos posteriores.

Não há muitas informações sobre a chegada do senhor Bonifácio à região, ou como exatamente ele se estabeleceu nesse território, os netos afirmam apenas que desde criança já moravam no local, e que o seu avô, senhor Bonifácio, já morava no território herdado de seus pais.

Um fato interessante é que o documento expedido pelo INCRA, datado da década de 1990, apresenta o senhor Bonifácio como solteiro, porém a época já estava em idade avançada, chegando a óbito em 2 de novembro de 1993. Os familiares não sabem informar porque toda a sua documentação foi registrada com seu nome de solteiro, mesmo em idade avançada, já pai de 8 filhos e alguns netos e bisnetos.

Todavia, a partir da reunião ocorrida no dia 22 de agosto de 2012, o lote de terra herdado pelos oito filhos do senhor Bonifácio passa a sofrer um processo de auto identificação como território remanescente de quilombola, o que se constitui em uma mudança significativa na história dos comunitários, que se igualará a tantos outros na história recente do Brasil.

Nesse contexto, os herdeiros do senhor Bonifácio, buscam sua autoidentificação como remanescentes de quilombolas como diversos outros grupos de afrodescendentes no contexto brasileiro, que vão em busca dos meios necessários para garantir o direito de uso e posse sobre áreas que ocupam há anos, mas cuja burocracia e conflitos resultantes da dinâmica do solo, vão se tornar verdadeiros entraves para a garantia do direito à propriedade.

Assim, a busca pela afirmação de uma “identidade cultural” se tornou uma importante ferramenta de identificação de grupos étnicos e suas respectivas lutas, no contexto de um mundo globalizado mediado por políticas neoliberais que ressignificam conceitos e ampliam velhas práticas de exploração de regiões e populações.

É nesse processo que comunidades tradicionais, a exemplo da comunidade de remanescentes de São José do Matapi, buscam em suas memórias, a caracterização de uma identidade coletiva, procurando construir uma narrativa histórica que garanta, não somente a sua existência, mas sobretudo o seu desenvolvimento socioeconômico e cultural diante de rápidas e profundas transformações ocorridas na contemporaneidade, e sobretudo ao seu entorno.

O ponto de partida para a compreensão política da importância das comunidades tradicionais encontra-se na Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadão, que, segundo Mota e Schmitz (2015), confere o reconhecimento institucional do Estado Brasileiro aos direitos de diversos grupos não só ao território, mas principalmente ao uso dos recursos naturais, por compreender a importância dos diversos étnicos e suas identidades coletivas para a sociedade brasileira, o que, a nosso ver, se constitui um grande avanço rumo, não só ao reconhecimento desse grupos étnicos, mas sobretudo às possibilidades de políticas de reparação.

A Constituição cidadã de 1988, para alguns autores, é um divisor de águas no processo de reconhecimento dos diversos grupos tradicionais (FIABANI, 2005; MOTA E SCHMITZ, 2015), pois há, a partir desse momento, o reconhecimento institucional do Estado Brasileiro aos direitos de grupos como os remanescentes de quilombola, já que os artigos 215 e 216 que versam sobre o direito a cultura e a fontes nacionais, bem como apoio, incentivo e valorização das manifestações populares, geram o artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, que garante o direito à titulação das terras ocupadas pelos quilombolas.

É nesse bojo que se intensificam as discussões sobre a legitimação e importância dos grupos de remanescentes de quilombolas na contemporaneidade brasileira, e no contexto da região amazônica, em que esses diversos grupos buscam na memória coletiva e na identidade a legitimação de sua existência.

Assim, Fiabane (2005), ao fazer um minucioso estudo historiográfico sobre autores que abordam o quilombo como temática, apresenta uma dura crítica aos estudos antropológicos, históricos e até jurídicos, que fizeram um grande esforço para contextualizar os grupos de remanescentes de quilombolas na contemporaneidade, objetivando o acesso ao direito de título definitivo de posse do território que ocupam, pois as Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT,

citada acima é que garantiu a possibilidade da titulação das terras ocupadas pelos remanescentes de quilombolas. Pois,

Devido à contradição entre lei e expectativa determinada pela lei e a realidade encontrada, partiu-se para readequar o conceito histórico de quilombo de tal modo que ele abrigasse o número maior possível de comunidades rurais negras. Mesmo contrariando a interpretação inicial dos legisladores, o termo quilombo passou a ser reinterpretado. (FIABANE, 2005, p. 361)

Segundo Fiabani (2005), houve uma ressemantização do termo quilombo, numa perspectiva mais política que genealógica, para adequar os grupos de remanescentes de quilombos na contemporaneidade com os direitos de titulação do território, e assim acabaram deslocando o sentido originário do termo quilombo do processo de luta pela liberdade durante o regime da escravidão. Logo,

A partir da Colônia, o mesmo significante “quilombo” passa a descrever significados sociológicos e históricos diversos, na África e no Brasil. Desse processo linguístico-histórico, derivou-se do novo significante vocábulos radicalmente novos, atinentes apenas ao significado colonial-escravista da palavra quilombo (FIABANE, 2005, p. 380)

Por outro lado, Leite (2000), que faz parte desses estudiosos analisados por Fiabane (2005), apresenta uma possibilidade mais flexível de compreensão do conceito histórico acerca do território remanescente de quilombo, pois o mesmo, para a autora, teria sofrido várias modificações ao longo da história, e afirma que

O quilombo constitui questão relevante desde os primeiros focos de resistência dos africanos ao escravismo colonial, reaparece com a Frente Negra Brasileira (1930/40) e retorna à cena política nos anos 70, durante a redemocratização do país. Trata-se, portanto, de uma questão persistente, tendo na atualidade importante dimensão na luta dos afro-descendentes. (LEITE. 2000. p. 333)³⁹

³⁹ Disponível em: <<http://www.nuer.ufsc.br/artigos/osquilombos.htm>>, acessado em 04/04/19.

Portanto, o termo quilombo, mais do que uma simples nomenclatura, tornou-se uma importante identidade, construída histórica e politicamente, pelos afrodescendentes, visando garantir os seus direitos coletivos a determinados benefícios, entre eles, o acesso ao título de posse da terra e a educação e “tudo isto se esclarece quando entra em cena a noção de quilombo como forma de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido por meio de gerações” (LEITE. 2000. p. 335).

Nesse contexto, Amaral (2009) nos informa que a partir de novos estudos sobre a temática do quilombo na contemporaneidade, surgiram novos conceitos acerca do termo quilombo no meio social de produção do conhecimento, tais como: quilombo, mocambo, quilombo contemporânea, comunidade negra, comunidade rural negra, comunidade afrodescendente, terra de preto, terra de santo, bairro rural negro (ou de negros), entre outros. Contudo, todos eles estão carregados de valores, ideologias e representações simbólicas, além de conflitos relacionados à classe, à raça e às ideologias políticas.

Assim, consideramos importante a adoção do conceito de quilombo que foge ao caráter histórico estático que nos remete a uma caricatura de isolamento e segregação (NUNES, 2006), que se encaixa, segundo Cunha Jr. (2005), em um conjunto mais amplo de significados, que inclui inclusive o conceito de identidade. Nesse sentido, o autor afirma que

A discussão das identidades está na base da discussão dos direitos dos grupos sociais e das lutas contra as hegemonias culturais, que são políticas e econômicas. A existência de uma identidade dos afro-descendentes tem sido contestada devido a sua luta política. Entretanto, essa identidade afro-descendente não é construída pelos caracteres fenótipos, como muitos acreditam. É constituída por conjuntos amplos, complexos de motivações e condições culturais e sociais, econômicas e políticas.” (CUNHA JR, 2005. p. 257)

Portanto, o quilombo na contemporaneidade deve ser compreendido em sua totalidade, seja pelos aspectos sociais e culturais, quanto políticos e identitários, cuja caracterização leve em consideração elementos como etnicidade, território e mobilização política (AMARAL, 2009). E,

Em se tratando de populações negras, o controle sobre a terra é exercido coletivamente, o que define a territorialidade a partir de limites étnicos formados por meio de parentesco, co-participação de valores, de práticas culturais, por solidariedade e pela reciprocidade diante de enfrentamento de situação de alteridade imposta pelo branco (AMARAL, 2009, p. 183,193).

Nesse contexto, o território de remanescentes de quilombola deve ser compreendido como um espaço pleno de direito, cheio de conquistas e história, pois, segundo Milton Santos (1978),

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida (...) o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente (...) o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam por meio de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

Assim, Santos (1978) corrobora com o seu conceito de espaço geográfico na construção de uma representação adequada na contemporaneidade, capaz de congrega o conjunto de elementos que representam os remanescentes quilombolas e seus saberes, no contexto de um espaço geográfico, constituído pela sua história e preservada pelas manifestações culturais, já que para o autor o espaço geográfico seria “o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, (...) o espaço evolui pelo movimento da sociedade total”. (SANTOS, 1978, p. 171). Tornando, dessa forma, a auto identificação dessas comunidades tradicionais de remanescentes uma ação legítima na contemporaneidade.

Portanto, utilizaremos a denominação remanescentes de quilombo para os afrodescendentes que compartilham experiências históricas além do uso coletivo das terras, pois a expressão “remanescente das comunidades de quilombos”, que emerge na Assembleia Constituinte de 1988, não está restrito somente aos anseios relacionado à posse do território, e mesmo do título fundiário, mas a uma complexa discussão travada no âmbito dos movimentos sociais da luta antirracista (LEITE, 2000). Pois, segundo Ilka Boa Ventura,

A expressão “comunidade remanescente de quilombos”, portanto, reapareceu, no final da

década de 80, não apenas para descrever um processo de cidadania incompleto. Veio também sistematizar um conjunto dos anseios por mudanças de parte da sociedade brasileira. Veio solicitar a proteção, por parte do Estado, das terras e manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras (LEITE, 1999, p. 130)

Dado o processo histórico de inserção de mão de obra negra na região conhecida como “Cabo Norte”, aliado a um intenso processo de disputa entre franceses e portugueses e a posição geográfica no estado do Amapá, podemos compreender porque na contemporaneidade há um número relevante de comunidades tradicionais que buscam o reconhecimento junto a órgãos competentes como territórios de remanescentes de quilombos.

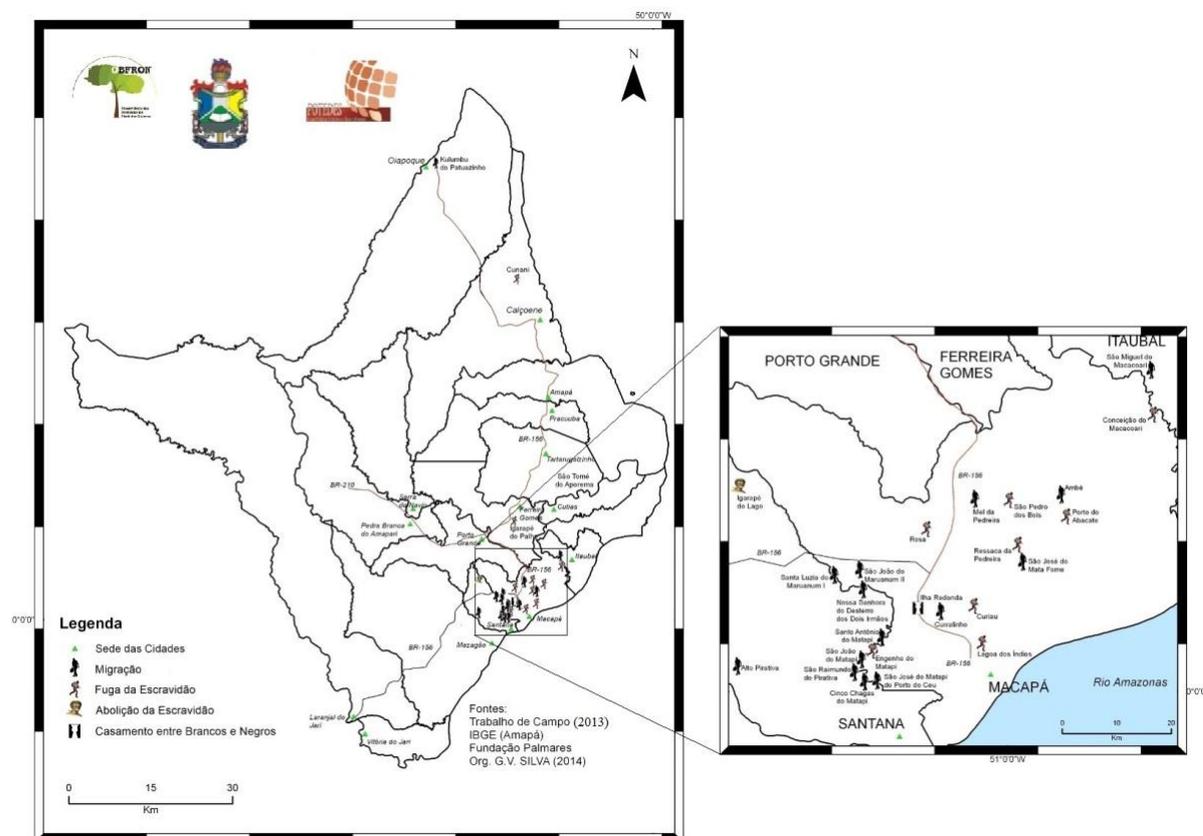
Superti e Gutemberg (2015), ao desenvolver um estudo em 28 comunidades de remanescentes de quilombos no estado Amapá, identificaram dois tipos de movimento de ocupação do território: o resultante da fuga da escravidão e o da migração de núcleos familiares em busca de novas áreas para a agricultura.

Neste estudo, Superti e Gutemberg (2015) constroem um mapa que caracteriza as comunidades pesquisadas, de acordo com o processo de ocupação do território, em que a comunidade de São José do Matapi é caracterizada pela ocupação de migração familiar⁴⁰.

Ambos os caminhos apontados Superti e Gutemberg (2015), corroboram a ideia de Moura (1992), que atribui ao negros o papel de grande povoador do Brasil, seja pelas rotas de fugas e formação de quilombos, seja como mão de obra inserida em povoados nas diversas regiões do Brasil.

⁴⁰ Ver mapa. p.45.

Mapa 01: Comunidades de remanescentes quilombola no estado do Amapá.



Fonte: Superti e Gutemberg (2015, p. 47)

Nascimento (2016) destaca que, na história recente do Brasil, houve uma intensificação do processo de reivindicação das populações rurais, com ênfase na questão territorial, o que sugere um cenário de lutas simbólicas e concretas, em que a noção de identidade se torna um fator importante na legitimidade do território pretendido.

É o caso de grupos rurais negros, que passam a ser vistos e também a se enunciarem enquanto parte do conjunto classificado como “remanescentes de quilombos”. Trata-se aqui da criação de novos sujeitos políticos, que, ao ‘emergirem’, impõem uma discussão crítica e uma expansão no campo de estudos sobre populações rurais. (NASCIMENTO Et al... 2016, p. 434)

Carvalho (2016) utiliza o termo “tecnologias de governo” para se referir ao conjunto de formas de intervenção, sejam normas, técnicas e conhecimentos disponível às comunidades de remanescentes de quilombos em todo o Brasil, cuja racionalidade estatal é empregada por meio de políticas públicas na administração e regulamentação de populações.

Portanto, não podemos deixar de citar as importantes legislações como a Constituição Federal de 1988, por meio do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que reconhece a importância das comunidades tradicionais e seus modos de vida para a formação da sociedade brasileira; a portaria nº 025/1995 da Fundação Palmares, que apresenta normas para a identificação e delimitação de comunidades de remanescentes quilombolas; a portaria nº 307/1995 do INCRA/MDA, que permite demarcar e titular terras da União; as instruções normativas do INCRA: 16/2004; 20/2005; 49/2008; 56/ 2009 e 57/2009. Todas essas Instruções Normativas buscaram nortear os procedimentos de notificação, reconhecimento, delimitação e titulação dos territórios quilombolas (CARVALHO, 2016).

No estado Amapá as comunidade tradicionais de remanescente quilombolas não ficaram indiferente ao resto do Brasil, e portanto foram em busca de seu reconhecimento, seja jurídico ou sociocultural por meio da autoidentificação, fato este que não pode ser encarado como um processo aleatório ou um despertar por parte das comunidades, mas como um processo de conscientização que se deve em grande medida à atuação dos diversos movimentos sociais, como a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Amapá - CONAQ-AP, que ajudaram a impulsionar a luta dessas comunidades (SUPERTI, GUTEMBERG, 2015), em um primeiro momento, mas também à secretaria extraordinário para os afrodescendentes – SEAFRO, posteriormente.

Assim, de acordo com levantamento da Fundação Palmares e a Secretaria Extraordinária para o Afrodescendente – SEAFRO, no Amapá foram identificadas 138 comunidades de remanescentes de quilombolas, desse universo, apenas 40 conseguiram a sua certidão de autorreconhecimento emitido pela Fundação Cultural Palmares, conforme o quadro geral de comunidades de remanescentes de quilombos registrado⁴¹.

Criada por meio da Lei 0811 de 20 de fevereiro 2004, a SEAFRO assumiu o papel institucional de representação das demandas políticas para os afrodescendentes junto ao governo do estado do Amapá, o que também lhe coube o papel de articulação junto as comunidades tradicionais de remanescentes quilombolas. Destacamos que o papel desta se define mais como articulação que

⁴¹ Disponível em <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/certificadas-18-02-2019.pdf>,> acessado em 03/02/2019.

propriamente de ação, já que a mesma não dispõe de orçamento próprio nem de quadro de funcionários de carreiras e qualificados para uma ação mais efetiva.

Logo, os comunitários da comunidade de remanescente de quilombola São José do Porto do Céu, ao criarem uma associação de remanescentes de quilombola, cuja ata⁴² é reconhecida em 03 de setembro do ano seguinte, 2013, no 2º Cartório de Registro de Títulos e Documentos das Pessoas Jurídicas Cristiane Passo, adentra ao contexto político de afirmação de uma identidade coletiva, constituída no processo político e reconhecida pela Constituição Federal de 1988, no artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias.

Sobre a reunião para instituir a Associação Quilombola de Remanescentes do São José do Matapi, um fato nos chamou a atenção: na ata de criação da associação, das 43 assinaturas, constam apenas duas com o polegar direito, indicando que a grande maioria dos presentes sabia ler e escrever, o que demonstra que a escolarização na comunidade é de longa data, levando em consideração que todos os membros são oriundos da comunidade e possuem grau de parentescos.

É importante destacar também que só uma chapa participou do pleito, que foi eleita por aclamação, a mesma foi homologada pela Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas - CONAQ, que presidiu a reunião e deu posse à diretoria eleita, cujo primeiro presidente foi o senhor Francisco Gomes da Silva, um dos filhos do senhor Bonifácio.

Por meio da criação da associação de moradores, a comunidade São José do Matapi busca os meios jurídicos para conseguir a atenção necessária visando o acesso aos seus direitos coletivos, e desse modo, aptos a pleitear, não só o auto reconhecimento, mas sobretudo o título definitivo do território, como também diversos outros direitos como uma educação de qualidade, como veremos a diante.

Assim, a partir deste momento a morada do senhor Bonifácio Mendes da Silva, adentra a um contexto de mudanças, por meio de seus descendentes, buscando adequar-se a uma nova realidade, agora sob a égide da identidade coletiva e de uma cultura de remanescente de quilombo no contexto do território, que lhe permitiu, desde então, constituir uma alternativa para além de “residir e produzir”, como descreve o documento de Licença de Ocupação nos idos de 1990, mas de lutas por garantias constitucionais de uso do solo e manutenção de suas

⁴² Livro Ata da Comunidade Folhas 01-04.

tradições, agora sob a responsabilidade da constituição cidadão de 1988, sob o artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT.

Desse modo, podemos perceber que houve um grande empenho por parte de membros da comunidade tradicional de remanescente quilombola de São José do Matapi, em serem reconhecidos pelos seus direitos culturais, históricos e de propriedade sobre os territórios que habitam, por meio da criação de associação registrada em cartório, que representa uma luta histórica pelo reconhecimento e permanência dos seus modos de vida e culturas, e, porque não dizer também, por uma sobrevivência sociohistórica no contexto de suas memórias coletivas.

2.6 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE DE REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS SÃO JOSÉ DO MATAPI DO PORTO DO CÉU.

A comunidade de remanescente de quilombolas São José do Matapi, se localiza no município de Macapá, no distrito do Coração⁴³, às margens esquerda do rio Matapí, afluente do rio Amazonas. O território é reconhecido e certificado⁴⁴, mas ainda não possui a titulação definitiva, pois espera pela demarcação de seu território que ainda está em processo junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA⁴⁵; contudo, há uma demarcação provisória da área⁴⁶, cuja origem remonta à década de 1990, quando o Senhor Bonifácio Mendes da Silva, agricultor, solteiro e analfabeto⁴⁷ recebeu, por meio do INCRA, a concessão do direito para residir e produzir em uma área de 100 hectares de terras devolutas da união, hoje reclamada pela comunidade como território remanescentes de quilombola.

Atualmente esta comunidade é formada por 30 famílias, todos com parentescos consanguíneos, e o seu território está inserido em um perímetro caracterizado como periurbano, pois já apresenta um contexto de ocupação resultante do crescimento desordenado de áreas urbanas no entorno, haja vista que a comunidade já sofre os efeitos de uma potencialização do processo de

⁴³ Há muitos conflitos administrativos em função da comunidade pertencer ao distrito do Coração, ou seja, ao município de Macapá, mas muito serviços serem ofertados pelo município de Santana.

⁴⁴ Fase intermediária para obtenção da titulação definitiva do território.

⁴⁵ Disponível em http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-andamentoprocessos-quilombolas_quadrogeral.pdf. Acessado em 19/06/2019.

⁴⁶ Ver figura.

⁴⁷ Proc. CRPF/PA-AP. N° 323/76

segregação espacial, resultantes da falta de planejamento urbano na área. (VALE, GERARDI, 2006)

Assim, a comunidade quilombola São José que está localizada em uma área de expansão das duas principais cidade do Estado, Macapá e Santana, cuja área apresenta uma dinâmica de zona de transição, onde há o entrelace de diferentes atividades que disputam o uso do solo, o que corrobora para caracterizá-la como periurbana, o que é verificado pelo surgimento de áreas de ocupação ilegal nos limites do território da comunidade⁴⁸.

Sobre a presença do poder público na área, há poucos serviços e aparelhos de Estado no perímetro, entre eles merece destaque o prédio abandonado da escola Estadual David Miranda dos Santos, atualmente a mesma está funcionando em um prédio alugado distante do núcleo da comunidade⁴⁹.

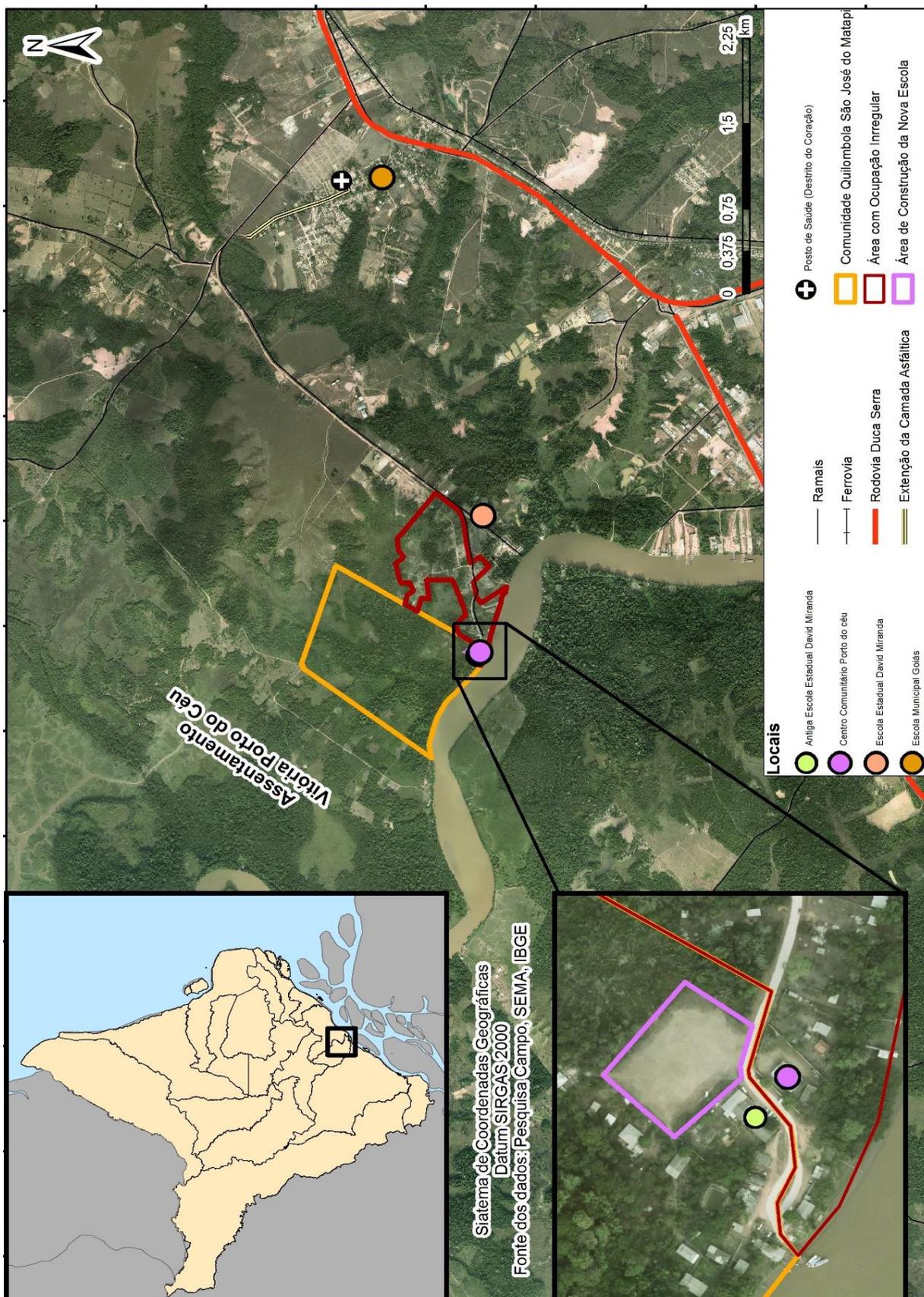
O centro comunitário⁵⁰, que fica ao lado do prédio da escola, se encontra bastante deteriorado, mas ainda é utilizado para reuniões e atividades culturais, e está em uma área fora dos limites da comunidade, mas segundo a associação de moradores essa área foi cedida a título de doação à comunidade, que se integrou ao território da comunidade. Há também uma capela católica na comunidade, onde um padre vai rezar missa uma vez ao mês, o que reforça os laços religiosos dos comunitários com a religião católica.

⁴⁸ Ver figura

⁴⁹ *Idem*

⁵⁰ *Idem*

Mapa 02: Localização da Comunidade São José do Matapi.



Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa, 2019.

Quanto aos demais serviços públicos, a energia elétrica chega até as casas dos comunitários por meio de instalações improvisadas; a água não é do sistema público; a assistência médica é oferecida pelo posto de saúde municipal que se localiza na comunidade do Coração⁵¹; a coleta de lixo é realizada semanalmente pela prefeitura.

A percepção de pouca presença do poder público na área é percebida logo na chegada a comunidade, pois o acesso à comunidade é realizado por um ramal sem cobertura asfáltica, mesmo estando a poucos quilômetros de uma das principais vias do Estado, a AP-10 também conhecida como “Duca Serra”⁵².

Quanto aos serviços de assessoria técnica na área agrícola, analisamos o “Plano de Ação”⁵³ do Instituto de Desenvolvimento do Amapá – RURAP, escritório de Santana, que atende a comunidade. Este apresenta uma projeção de atendimento a 30 famílias pela extensão rural, por meio de cursos, no entanto, em todo o “Plano de Ação” não há indicação de atividades agrícolas e/ou produção na comunidade São José do Matapi, o que há é apenas um indicativo de um curso de manejo de açaí.

Ao que parece, há pouco ou nenhum diálogo entre os agentes públicos e a comunidade, já que membros da diretoria da associação, em entrevista, afirmaram que os comunitários deixaram de fazer uso da extração do açaí para atividades comerciais, pois alegam haver uma maior restrição sob a área de coleta do fruto, influenciada por vários motivos, entre eles a ocupação e desmatamento de áreas de extração do fruto nos limites da comunidade.

A comunidade tradicional que tem como base uma agricultura familiar é reconhecida pelo poder público, mas a comunidade se encontra em uma situação de fragilidade alimentar, devido aos poucos recursos técnicos e materiais disponíveis para a produção agrícola. É importante salientar que todas as famílias da comunidade⁵⁴ são beneficiárias do programa de combate à miséria, o Bolsa Família.

Ao que tudo indica, a comunidade começou a sentir os efeitos das transformações ocorridas no entorno com as ocupações ilegais, já que pelos relatos

⁵¹ *Idem.*

⁵² Ver figura 02.

⁵³ O Plano de Ação é um documento produzido pelo Governo do Estado, por meio do Instituto de Desenvolvimento Rural, escritório de Santana. Onde há uma projeção das atividades a serem desenvolvidas pelos técnicos da extensão rural que atendem as comunidades da área.

⁵⁴ A exceção de uma família que recebe um programa com as mesmas características do Bolsa Família, só que estadual, chamado de “Renda para viver melhor”

da diretoria da comunidade, há indícios de que as atividades reprodutivas de caráter extrativista começaram a ser afetadas, como a extração do fruto do açaí, em decorrência das novas dinâmicas de ocupação da área do entorno.

Bernades (2014), ao analisar o caso de uma comunidade tradicional agroextrativista no Maranhão, afirma que o sistema de reprodução de uma comunidade tradicional, pode sofrer alterações significativas provocadas por mudanças alheias às comunidades, mas relacionado ao acesso aos recursos naturais. Neste caso, há um indicativo também de mudança no sistema produtivo e reprodutivo da comunidade São José do Matapi, que precisa ser melhor analisado em estudos futuros.

Com relação à agricultura, há cultura de mandioca para a produção de farinha, tanto para o consumo, quanto para o comércio, que é realizado somente na feira do produtor do buritizal⁵⁵, uma vez a cada quinze dias; além da farinha, outros produtos também são comercializados, como abacaxi, banana e milho, mas devido às culturas sazonais desses gêneros há, na comunidade, uma dificuldade de comercialização na feira do produtor, devido à limitação na produção resultando em poucos gêneros para comercialização.

A produção agrícola da comunidade é realizada de forma “tradicional”, com o uso da técnica de coivara⁵⁶, em áreas escolhidas pelas famílias no espaço para o plantio. A “roça” é individual, mas todos ajudam em regime de mutirão, o que amplia a caracterização desta comunidade como tradicional.

A comunidade de remanescentes quilombola São José apresenta como principal característica uma reprodução de base familiar agroextrativista, que está sendo duramente impactada pelas novas lógicas de uso do espaço em seu entorno, o que confere à mesma uma dificuldade na sua sobrevivência material, cujos efeitos poderiam ser mediados e atenuados por meio de aplicação de programas e políticas públicas que já existem para esse fim, como o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA⁵⁷, que infelizmente a comunidade não está inserida.

⁵⁵ Também conhecida como feira do produtor.

⁵⁶ Essa prática também é conhecida como ‘cultivo de corte e queima’, e constitui em uma técnica de preparação do solo baseada na derrubada da vegetação e posterior queimada da área a ser cultivada na floresta. O sistema de coivara é encontrado hoje em diversas regiões do mundo, inclusive no Brasil, na Amazônia (ALVES NEVES *et.al...* 2012).

⁵⁷ Programa de mercado institucional, cuja abrangência vai da produção à comercialização.

3 HISTÓRIA, MEMÓRIA E ESCOLA: (RE)CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE QUILOMBOLA POR MEIO DOS CACOS⁵⁸ DA HISTÓRIA.

3.1 ESCOLA, RACISMO E DISCRIMINAÇÃO DO NEGRO: ALGUMAS REFLEXÕES.

Gonzalez e Hasenbalg (1982) nos apresenta um breve panorama acerca das principais abordagens a respeito das discussões sobre o racismo na sociedade brasileira em sua obra o “Lugar do Negro”. Em um primeiro momento atribui um importante papel as obras de Gilberto Freyre, que, segundo os autores, foi o responsável por criar a mais formidável arma ideológica contra os negros no Brasil, neste caso a noção de democracia racial, “baseada na flexibilidade cultural do colonizador português e no avançado grau de mistura racial da população”. (GONZALEZ e HASENBALG, 1982, p. 84).

Em seguida os autores argumentam que as obras de Gilberto Freyre influenciaram outras linhas de discussões sobre o tema entre os anos 1940 e 1950, mas com foco na região norte do Brasil, onde houve um processo por parte dos pesquisadores de não enfatizar a discriminação racial e seus efeitos de mobilidade social do negro, onde elencam algumas das primeiras conclusões, a saber:

(a) Existe preconceito no Brasil, mas é mais preconceito de classe do que de raça; (b) a forte consciência das diferenças de cor não está relacionada à discriminação; (c) estereótipos e preconceitos negativos contra o negro são manifestações mais verbal que em nível de comportamento; (d) outras características como riqueza, ocupação e educação são mais importantes que a raça na determinação das formas de relacionamentos interpessoal. (GONZALEZ e HASENBALG, 1982, p. 85)

E, por fim, Gonzalez e Hasenbalg (1982) relacionam a “escola de São Paulo”, onde nomes como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni

⁵⁸ Neste trabalho utilizaremos a expressão “cacos” em referência a Gangnebin (1993) que ao analisar Benjamin (1987), destacada a importante contribuição desse autor para construir uma narrativa teórica com ampla abordagem que transcende o própria passado, o que ampliou as possibilidades de compreender o passado, e lança mão da expressão “cacos da história”, que nesse contexto assume o sentido de fragmentos.

produziram trabalhos que compartilham algumas suposições e conclusões em comum, tais como: A situação social do negro brasileiro é vista à luz da herança do antigo sistema de escravidão e atribuem a marginalização dos afrodescendentes após a abolição da escravidão ao despreparo cultural para assumir uma condição de cidadania, além “da negação do trabalho como forma de afirmação do homem livre” (GONZALEZ e HASENBALG, 1982, p. 86).

Portanto, para Gonzalez e Hasenbalg (1982) a perspectiva assimilacionista está presente nessas abordagens e o preconceito racial é reduzido a um fenômeno de classe, o papel da raça no processo de geração de desigualdade é negado e nenhuma dessas perspectivas considera seriamente a possibilidade de coexistência entre racismo, indústria e desenvolvimento capitalista.

Por outro lado, Jaccoud (2008) apresenta um panorama sobre o racismo e a república no Brasil, destaca o embranquecimento e a discriminação racial como fatores preponderantes nos projetos de país no início do período republicano no Brasil, e afirma que

No Brasil, o início da República não foi marcado pela construção de uma dimensão política formuladora de ideais de igualdade e homogeneidade do corpo social. Ao contrário, foi a teoria do branqueamento que pôde sustentar, durante algumas décadas, um projeto nesse sentido. A idéia de que progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país, sobretudo, ao restringirem as possibilidades de integração da população de ascendência africana. (JACCOUD, 2008, p. 49)

Ainda sobre o contexto da questão racial no Brasil, Florestan Fernandes (2007) destaca que tem prevalecido uma considerável ambiguidade axiológica na sociedade brasileira, já que no plano das atitudes e verbalizações não há disposições para uma ação efetiva no reconhecimento e enfrentamento do racismo brasileiro, que se verifica nos indicadores socioeconômicos. O que houve foi uma acomodação contraditória em que o racismo e o preconceito são condenados e duramente criticados no plano das atitudes individuais, como se fossem um fim em si mesmo,

ao passo que se nega o racismo como ideologia e seus efeitos no processo histórico de formação da sociedade brasileira.

Portanto, Gonzalez e Hasenbalg (1982) corroboram com suas análises para entender que a abordagem do racismo na sociedade brasileira, diferem em métodos e perspectivas, mas na essência buscam minimizar o papel do próprio racismo como uma complexa ideologia, nas suas diferentes formas, que busca hierarquizar os seres humanos e lhes atribuir estereótipos que agregam conceitos civilizatórios, positivos ou negativos, reafirmando uma lógica de dominação e exploração social, cultural e econômico, nas suas mais variadas formas.

O que em resumo corrobora com a afirmação de Fernandes (2007) que “Isso equivale, do ponto de vista e em termos da condição social do “negro” e do “mulato”, a uma condenação à desigualdade racial com tudo que ela representa num mundo histórico construído pelo e para o branco” (FERNANDES, 2007, p. 43).

Nesse contexto, se existe uma dissimulação por parte da sociedade brasileira com relação a ideologia do racismo e seus efeitos nefastos no processo histórico de formação da sociedade brasileira de fato, não seria absurdo conferir à educação escolar uma parte importante nesse processo, não só de propagação e afirmação do próprio racismo e da discriminação, mas sobretudo do embranquecimento como ideologia.

Para compreender o papel da escola nesse processo tomamos como ponto de partida a primeira república, em que (2008), ao analisar diversas fontes documentais, procura apresentar um quadro explicativo do processo de embranquecimento do magistério, na então capital do país no período, o Rio de Janeiro, para descrever a presença incomoda dos afrodescendentes na rede escolar.

Para Müller (2008), a educação escolar tinha um caráter mais amplo que o simples fato do letramento, as escolas estavam imbuídas de uma responsabilidade higienizadora, seja nos aspectos cultural, seja nos aspectos sociais, pois “eugenia seria a concretização redentora de um projeto contemporâneo e moderno que envolveria médicos, educadores e juristas” (MÜLLER, 2008, p. 23), em que se evidenciou a discussão sobre o povo brasileiro que se almejava, seja enquanto conceito civilizatório, seja enquanto aspectos biológicos.

A partir desses pressupostos, Müller (2008) observa um processo gradativo de embranquecimento dos profissionais da educação nas imagens analisadas, e vai mais além ao afirmar: “os debates sobre a construção da nação brasileira terminaram por definir a escola primária como espaço privilegiado para a modelagem da população” (MÜLLER, 2008, p. 30). Desse modo, a autora corrobora para pensar que a presença dos afrodescendentes na escola durante a primeira república se deu diante um processo intenso de subjugação, seja por meio de suas características culturais, seja de suas características biológicas.

O que corrobora com a percepção de Jaccoud (2008) quando afirma que a primeira república buscou um projeto de país que discriminou os negros e seus descendentes limitando a sua participação nos espaços sociais, principalmente relacionados ao trabalho, o que acabou privilegiando a imigração, o que caracteriza um projeto de embranquecimento da população brasileira; afirma, ainda, que

O projeto de um país moderno era, então, diretamente associado ao projeto de uma nação progressivamente mais branca. A entrada dos imigrantes europeus e a miscigenação permitiriam a diminuição do peso relativo da população negra e a aceleração do processo de modernização do país. (Jaccoud, 2008, p. 49)

Cruz (2005), também ao abordar a história da educação dos negros na sociedade brasileira, destaca que o estado brasileiro desenvolveu mecanismos que, de uma forma ou de outra, dificultaram e até impediram o acesso dos negros à educação pública, e vai mais além quando afirma que;

No que se refere a escolarização dos negros, segundo os modelos oficiais, percebe-se que eles sempre estiveram em contraponto a afirmação que alegam a sua incapacidade para a vivência bem sucedida de experiências escolares e sociais. (CRUZ, 2005, p. 29)

Como exemplo, Cruz (2005) cita a biografia do professor Antônio Ferreira Cesarino Júnior⁵⁹, do início do século XX, para evidenciar que a escola tem/teve uma dupla função: veículo de ascensão social e discriminação racial.

⁵⁹ Professor do ensino superior, advogado e médico que alcançou significantes posições no meio profissional, político e social. Na área educacional, foi professor por muitos anos nos cursos nas faculdades de direito e economia da USP. (BARBOSA, 1997).

Como remarca Carlos Hasenbalg (2005), ao desenvolver um importante trabalho acerca da desigualdade entre negros e brancos na educação no século XX; utilizando-se de dados do IBGE, analisa alguns indicadores da educação de negro e brancos nos anos de 1950 e 1960, cuja análise comparativa dos dados destaca o caráter elitista do sistema educacional brasileira, que se caracteriza por uma estrutura fechada que tem uma longa tradição histórica. E afirma que

A limitada participação da população de cor no processo educacional é marcado por contradições. Em acréscimo aos mecanismos de discriminação de classe do sistema educacional, a cor da pele opera como um elemento que afeta significativamente o desempenho e o tempo de permanência na escola. (Hasenbalg, 2005, p. 191).

Nesse ponto, Lobato (2009), no seu estudo sobre o processo de modernização do território do Amapá⁶⁰, apresenta-nos um panorama da ampliação da rede escolar e a implementação de uma educação para a fronteira da modernização (LOBATO 2009), em que destaca a experiência educacional ocorrida no período de 1944 a 1956, demonstrando o importante papel da educação no processo modernizador do território amapaense realizado pelo então governador do período, Janyry Gentil Nunes.

No decorrer de seu trabalho, Lobato (2009) apresenta dados importantes que evidenciam o caráter modernizador que foi imposto aos moradores do território federal, um dos mais significativos está relacionado à criação de grupo escolares em que “mais do que um mero professor alfabetizador, cada professor deveria ser multiplicador da mentalidade que forjaria o homem novo” (LOBATO, 2009, p. 139).

Portanto, para o autor, os professores representavam, neste período, mais do que o conhecimento aplicado em suas disciplinas, mas um conceito maior de “homogeneização cultural”, o que explicaria uma ampliação da rede escolar e o próprio lema governamental de Janyry Gentil Nunes: “*Educar, sanear povoar*”. Pois, “A hegemonização cultural seria promovida nas escolas por meio do uso exclusivo da língua portuguesa, do estudo da história e da geografia do Brasil, bem como por meio da educação moral e cívica” (LOBATO, 2009, p. 92).

⁶⁰ Criado em 13 de setembro de 1943, de acordo com o Decreto-lei nº 5.812.

Lobato (2009) não apresenta dados objetivos da educação de negros, mas destaca a preocupação das autoridades em transformar o caboclo em operário, inserido em um projeto modernizador nesta parte da Amazônia, onde as escolas com suas comemorações cívicas representariam um importante papel de transformação sociocultural, pois “o papel do estado no processo de modernização da sociedade brasileira se revelou no Amapá e na Amazônia de forma mais ostensiva e ampla”. (LOBATO, 2009, p. 69).

Assim, Müller (2008) e Jaccoud (2008) nos ajudam a pensar que, no bojo da discussão sobre desenvolvimento do Brasil, na primeira república, a participação dos negros e seus descendentes foi negligenciada e até suprimida, em prol de um modelo de desenvolvimento espelhado na sociedade europeia. Ao passo que Cruz (2005) nos apresenta a dificuldade de escolarização da população negra, bem como a dupla função da escola, seja no seu caráter de ascensão social, seja na discriminação dos afrodescendentes.

Por outro lado, Gonzalez e Hasenbalg (1982), Hasenbalg (1996, 2005) junto com Fernandes (2007) destacam que o processo de formação da sociedade brasileira está envolta de discussões acerca do racismo, da discriminação e do mito da democracia racial, em que a assimilação, o esquecimento e a discriminação da população negra e seus descendentes são fases de um construto bem elaborado em torno do “mito da democracia racial”, que se constituiu em uma verdadeira barreira de contenção das aspirações do movimento negro e suas reivindicações.

Enquanto que Lobato (2009) nos apresenta o contexto da modernização do território do Amapá, em que a escola desempenhou uma importante função no processo de transformação do caboclo em operário, destacando o papel homogeneizador da escolarização no território federal do Amapá.

Assim, podemos concordar com Hasenbalg (1996) quando se utiliza dos estudos de Sansone (1993), para sugerir que a escola é uma “área dura”. Pois os estudos de Sansone (1996) delimitaram áreas onde a cor das pessoas assume maior ou menor importância na orientação das relações sociais, caracterizando-as como “áreas duras” e “áreas moles”:

As áreas duras são as do trabalho, particularmente a procura do trabalho, o mercado matrimonial e da paquera e os contatos com a polícia. As áreas moles ou espaços negros

implícitos estão vinculados ao domínio do lazer, mas incluem também a Igreja Católica, as igrejas de crentes e os círculos espíritas. Nestes espaços ser negro não deveria ser um obstáculo e neles pouco se fala sobre raça ou racismo. Haveria ainda os espaços negros explícitos, geralmente chamados da "cultura negra" (blocos afro, batucada, terreiros e capoeira). Neles, ser negro pode constituir uma vantagem; de fato, os negros são hegemônicos nestes espaços ao tempo que os brancos devem negociar as suas condições de participação (HASENBALG, 1996, p. 242).

Portanto, mesmo Sansone (1996) não concordando com Hasenbalg (1996), no que concerne à sua sugestão da escola como uma "área dura" para os negros, há estudos e relatos que podem caracterizar a escola como uma "área dura" para os afrodescendentes seja negação e/ou pouca aceitação dos africanos e dos próprios afrodescendentes quanto às suas contribuições na formação da sociedade brasileira.

Desse modo, o contexto da escolarização do Brasil está permeado por uma barreira imposta pelo mito da democracia racial que renegou a história dos africanos e dos afrodescendentes, e os relegou, se não ao total esquecimento, mas com toda certeza a uma invisibilidade.

Foster (2015), quando garimpa pistas para desmontar o racismo, desnuda parte dessa realidade ao afirmar que

A escola tem se configurado como um lugar que não foi organizado tendo em vista a diversidade dos grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira e tem se constituído num espaço racista e excludente da diferença, não obstante todo um discurso de pluralidade, igualdade e respeito e democracia disseminado dentro dela e também propagandeado por políticas oficiais. (FOSTER, 2015, p.70).

Desse modo, Foster (2015) corrobora para demonstrar que há uma problemática a ser enfrentada nas escolas pelos profissionais da educação, cuja complexidade requer mais do que boa vontade dos educadores, mas sobretudo um profundo conhecimento do contexto sociológico do qual a escola é integrante.

3.2 ESCOLARIZAÇÃO E RESISTÊNCIA NEGRA: NOVAS PERSPECTIVAS COM A LEI 10.639/03.

Dias (2005) apresenta um panorama da lei, no que concerne a questão racial no Brasil no contexto da educação, e destaca que a LDB de 1961, mesmo de forma secundária, trata como um de seus fins a condenação de quaisquer preconceitos de classe e raça, contudo a autora destaca que não há estudos mais precisos sobre os movimentos negros e/ou agentes que defenderam esse princípio na referida lei.

De qualquer forma fica evidente que o movimento negro travou uma luta pela democratização da escolarização no Brasil, além de uma preocupação com a melhoria de vida da população afrodescendente, como é o caso de Abdias do Nascimento.

Florestan Fernandes (1978), ao prefaciar o texto de Abdias do Nascimento, destaca a importante contribuição deste para a configuração do protesto negro no século XX, e ressalta a inclusão da terminologia genocídio para caracterizar o sistemático, institucionalizado e silencioso processo de violência demasiada sobre a população afro-brasileira, inclusive em suas consequências morais e culturais.

Assim, Abdias do Nascimento (1978) em “o genocídio do negro brasileiro”, nos traz importantes informações acerca da condição dos afro-brasileiros e critica duramente o uso das ciências, em sua perspectiva eurocêntrica, na compreensão de fenômenos africanos e/ou afro-brasileiros, e utiliza a produção de Gilberto Freyre como um clássico exemplo de uma produção científica de cunho racista, pois por meio do Luso-tropicalismo, enaltece o êxito da colonização portuguesa nos trópicos e constrói uma “morenidade”, que para Abdias do Nascimento (1978), contribuiu sobremaneira para uma mística racista que procurou embranquecer, não só a pele, mas sobretudo a cultura do povo africano e afro-brasileiro.

Nascimento (1978) vai mais além, ao determinar que a visão construída acerca de uma escravidão branda no Brasil e a responsabilização dos africanos pela escravidão contribuíram para a intensificação do “mito da democracia racial”.

O ponto mais importante em “O Negro Revoltado” de Nascimento (1978), a nosso ver, está na proposta apresentada pelo próprio autor no II Festival Mundial de Arte e Cultura Negraafricana – FESTAC, que ocorreu na Nigéria no ano de 1977, no colóquio no qual o autor fez parte ativamente, e propôs

Que o governo brasileiro, no espírito de preservar e ampliar a consciência nos descendentes de africanos da população do Brasil, tome as seguintes medidas:

- a) Permitir e promover a livre pesquisa e aberta a discussão das relações raciais entre negros e brancos em todos os níveis: econômico, social, religioso, político, cultural e artístico
- b) Promova o ensino compulsório da história e da cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis da educação: elementar, secundário e superior. (NASCIMENTO, 1978, p. 33 e 34).

Entendemos que a proposição apresentada por Abdias do Nascimento na II FESTAC foi de fundamental importância. Primeiro para evidenciar o grande silêncio ensurdecedor acerca da história dos africanos e a sua contribuição para a formação da sociedade brasileira; segundo no sentido de demonstrar a necessidade de flexibilizar a escolarização disponibilizada aos brasileiros, destacando a importância não só de se estudar a África, mas de se apropriar de conceitos do mundo cultural e social do continente africano, em sua forma de ver o mundo e os seus problemas, os contrapondo com a epistemologia eurocêntrica.

É importante destacar que a proposta não foi aprovada, e como curiosidade cabe dizer que não obteve votos nem da própria delegação brasileira, reforçando as críticas de Abdias do Nascimento sobre a omissão do governo brasileiro, pois “a delegação oficial brasileira ao colóquio, como testemunharam aqueles ensaios, foi inteiramente branquicefálica, agindo segundo padrões oficiais do eurocentrismo nacional” (NASCIMENTO, 1982, p. 15).

Fracassada essa tentativa de promoção da história e da cultura afro-brasileira no sistema de ensino, o movimento negro não cessou sua luta em prol de uma educação que atendente a essa demanda. Assim, Dias (2005) destaca que foi um longo caminho desde a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (4.024/61) de 1961 à lei 10.639/03, cujo teor concentra a essência da proposta apresentada por Abdias do Nascimento em 1977 na II FESTAC, mesmo que 26 anos mais tarde.

É importante destacar que foram muitos e tortuosos os caminhos até a lei 10.639/03 ser sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 09 de março de 2003. E, “o texto da lei é incisivo e claro quanto aos objetivos de mudança, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro brasileira” (DIAS, 2005 p,58).

A lei 10.639/03, que altera a lei 9.394/96 – LDB, nos seus artigos 26 e 79, busca responder a reivindicações dos movimentos sociais negro, que desde a II FESTAC, apresentava propostas nesse caminho, na pessoa de Abdias do Nascimento.

Contudo, se há um avanço considerável na lei 10.639/03, após 26 anos da primeira investida na II FESTAC, não podemos dizer o mesmo com relação a aplicação da lei de fato, já que

A busca pela questão de racial nas leis educacionais foi uma tentativa de demonstrar que elas refletem a tensão presente na sociedade. De um lado, políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural, revelado, ora pela invisibilidade de raça, ora pelo mito da democracia racial. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos” (DIAS, 2005, p. 59).

Nesse contexto Silva (2010) destaca que o estudo do continente africano e da diáspora são de fundamental importância para os estudos afro-brasileiros, como campo de pesquisa, de formação e intelectualidade, de desenvolvimento e da cidadania. E afirma que

Nos últimos 10 anos com a criação de núcleos de estudos afro-brasileiros e de grupos de pesquisa que, com outras denominações, assumem com prioritários no processo de produzir e divulgar conhecimentos, com os objetivos de combate ao racismo e a discriminações, de reconhecimento e valorização das culturas e origem africanas e das histórias dos africanos do Continente e da Diáspora, o que configura na adoção de perspectivas próprias dessas culturas e histórias. (SILVA, 2010, p. 37).

Assim, concordamos que a lei federal 10.639/03 vem ao encontro das reivindicações do movimento negro (DIAS 2005) e assume um papel de política pública, pois a partir dessa nova legislação a escolarização assume na sociedade brasileira um importante papel no processo de construção identitária dos afro-brasileiros, viando cumprir um papel outrora negado pela sociedade brasileira.

Há também um sentido de reparação histórica dos afrodescendentes e suas memórias, agora com novas perspectivas dentro das instituições de ensino, que, segundo Videira (2009), pode “assegurar, do ponto de vista legal e institucional, o

direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias; manifestarem com autonomia individual e coletiva, seus pensamentos” (VIDEIRA, 2009, p. 250). Em outras palavras, a escolarização no Brasil após a lei 10.639/03 assume novas perspectivas outrora negligenciadas pelo estado Brasileiro e abre caminhos rumo a novos tempos, em que a escolarização se propõe resgatar a identidade histórica, social e cultural de parte da população antes invisibilizada.

Portanto, acreditamos que, no campo do conhecimento escolar, a disputa do currículo no seio dos processos políticos e ideológicos se faz na elaboração dos currículos e na seleção dos conhecimentos validos para serem transmitidos ao conjunto da sociedade, sendo possível ou não a ruptura de velhos conceitos, descontextualizados saberes e novos conhecimentos, estes adequados a uma realidade plural, diversificada e pluriétnica.

Desse modo, o maior avanço no contexto do currículo e do processo de ensino aprendizagem, e conseqüentemente na seleção do que se ensina e se aprende, chega com as novas alterações que inclui no contexto do ensino a educação para as relações étnico-raciais. E, segundo Silva (2007),

As diretrizes curriculares nacionais para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação para as relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de ofertas e educação por escolas e universidades, tem-se, entre outros quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais. (SILVA, 2007, p. 490).

Portanto, a educação das relações étnico-raciais entra no contexto da educação brasileira como elementos obrigatórios para as instituições de ensino, na observação de uma educação de qualidade, e nos aponta uma mudança significativa no contexto da educação, no que diz respeito à flexibilização do olhar no processo de ensino-aprendizagem, aos atores e as suas histórias, e ao conjunto de seus saberes tradicionais.

Fica evidente que surge uma nova postura no processo de ensino e aprendizagem no contexto da escolarização, em última instância, pois as novas legislações incluem a educação para as relações étnico-raciais no contexto da educação e reconhece que vários saberes dos diversos grupos fundantes da sociedade brasileira não são levados em consideração e procura retificar, mesmo que tardiamente, um erro histórico, para não dizer uma ideologia eurocêntrica de desvalorização dos afrodescendentes e sua importância histórica na formação da sociedade brasileira.

Assim, as leis 10.639/03 e, posteriormente, a 11.649/08⁶¹, que alteram a 9394/96, constituem-se em um avanço na flexibilização dos conceitos e olhares aos demais sujeitos étnicos que constituíram a sociedade brasileira. Essas leis impulsionaram os Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação a se posicionarem e construírem novas diretrizes e normativas para a adequação dos sistemas públicos de ensino, seja estaduais, federais ou municipais, aos novos olhares para o conjunto da sociedade brasileira, no contexto do processo de escolarização.

3.3 ESCOLA, EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E MULTICULTURALISMO: A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS NA ESCOLARIZAÇÃO DOS BRASILEIROS.

Klein e Pátaro (2008) apresentam uma reflexão sobre a escola e a educação comunitária e destacam que a escola assume uma importante função na sociedade na formação de novos cidadãos na contemporaneidade, frutos de um processo histórico complexo relacionado à própria (r)evolução dos meios de produção, em que a educação, como transmissão de saberes e valores, deixou de ser uma exclusividade de determinados grupos para uma necessidade universal.

E vai mais além ao afirmar que

A escola, enquanto instituição social, deve ser democrática, tanto em suas práticas quanto em seu acesso. Assim, não pode haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos na escola. O acesso reivindicado não é apenas de freqüentar uma escola, mas sim o

⁶¹ Esta lei segue o mesmo padrão da 10639/03, com a diferença que inclui a história e cultura dos grupos indígenas.

acesso aos bens culturais da sociedade: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem. Esta concepção ampla de acesso defronta-nos com a questão do fracasso escolar e da exclusão que o mesmo gera. (KLEIN E PÁTARO, 2008, p. 04).

Para Candau (2008), a educação escolar passa por diversas problemáticas, cujas dimensões abarcam questões como:

Universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violência escolares, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras (CANDAU, 2000, p. 13)

Assim, a autora destaca a necessidade de se rediscutir a educação escolar, e a própria escola, reinventando-a para que a mesma seja capaz de oferecer espaços de ensino-aprendizagem significantes e desafiadores frente às novas demandas de sociedade contemporânea.

Para Selva Guimarães Fonseca (2003), a universalização da educação no Brasil e no mundo tornou visível uma melhor compreensão do currículo e sua construção ideológica, principalmente no contexto da seleção dos conhecimentos do que se ensina e do que se aprende para uma sociedade contemporânea que tem na educação mais do que um direito, uma necessidade de transmissão, manutenção e perpetuação de um conhecimento caracterizado como importante para o conjunto da sociedade.

Neste ponto, há uma necessidade de se apresentar uma discursão sobre a teoria do “espaço social” de Pierre Bourdieu, que segundo Mendes e Seixas (2003), apresenta o sistema de ensino como reprodutora de desigualdades, em função da existência de um “*capital cultural*”, haja vista que Pierre Bourdieu (2005) constrói uma análise a partir da perspectiva da reprodução social, e nesse sentido a escola e a família, entre outras instituições, seriam cúmplices nesse processo de transmissão e manutenção de um determinado campo cultural (MENDES E SEIXAS, 2003).

Pierre Bourdieu (2005), no seu “Economia de trocas simbólicas”, faz uma análise não só da produção cultural e as suas possibilidades de manutenção, mas dos meios que garantem as chamadas trocas simbólicas, em que os produtores de cultura assumem uma postura de protagonismo no processo de criação, mas não sem reproduzir a essência de um determinado “*campo cultural*”, seja de forma consciente ou inconsciente.

Ao falar sobre o sistema de produção e trocas simbólicas, Bourdieu (2005) argumenta, ao analisar a produção de artistas e intelectual, que há uma certa lógica na estrutura social, que garante de forma progressiva a reprodução das relações sociais de uma estrutura de “*bens simbólicos*”, e, assim, a circulação e consumo de “bens simbólicos” atendem a uma certa autonomização de quem as produz, mas não de “*campo cultural*”, pois este faz parte de uma hierarquia ideológica.

Assim, surgem os “*espaços de hierarquia dos graus de consagração*” para Bourdieu (2005), que são representados pelas instituições e também disciplinas, em que cientificidade se torna uma forma de legitimação de uma determinada produção cultural, que “na maioria das disciplinas científicas, os progressos de consagração fazem-se acompanhar pelo abandono dos trabalhos empíricos em favor das sínteses teóricas, muito mais prestigiosas” (Bourdieu, 2005, p. 165).

Nesse sentido, há o desencadeamento de uma “hierarquia no campo cultural”, que legitima os agentes sociais de produção e transmissão de um determinado campo cultural, agregando um certo nível de consciência, pois, segundo Bourdieu (2005),

As convenções coletivas quase sempre inconscientes que levam à disciplina científica mais consagrada uma parcela importante dos produtos do momento (ou então em outra área, ou gênero) do momento, são vividas como se fossem inspiradas pela “vocaçãõ” ou determinadas pela lógica de um itinerário intelectual, e são muitas vezes inspiradas a efeito de moda. Na realidade, não passam, a exemplo de alguns empréstimos apressados de modelos e esquemas, de convenções destinadas a assegurar o melhor rendimento econômico simbólico de um tipo determinado de capital cultural, (p. 167 e 168);

Assim, de acordo com Bourdieu (2005), podemos inserir a instituição escola como um espaço de consagração de um “*campo cultural*”, pois, tal como foi

planejada, construída e instituída, atende a interesses políticos, sociais e culturais de grupos específicos.

Segundo Geysa Dongley (2006), o saber escolar está expresso no currículo existente, em que a escola assume a função de viabilizar as condições de transmissão e assimilação de conhecimentos, e, portanto, ao professor como agente social cabe a importante tarefa de reproduzir e/ou dialogar com os conhecimentos a serem transmitidos e, a nosso ver, interferir no processo de ruptura e ou reprodução de um determinado “*capital simbólico*”.

Mendes e Seixas (2003), apresentam também uma crítica a Pierre Bourdieu e a sua produção, pois acreditam que há uma falta de observação da grande heterogeneidade das classes populares e suas resistências, seja no *campo cultural* e/ou na perspectiva da educação.

Mas ainda persiste a grande ideia de “*espaços de hierarquia dos graus de consagração*” de Bourdieu (2005), que de certa forma, atesta que uma instituição é capaz de definir o fracasso ou sucesso de um indivíduo em sociedade, a partir da sua inserção e/ou adequação em um determinado “*campo cultural*”, instituído pela hierarquização do campo intelectual.

Portanto, não seria arbitrário afirmar que a existência de escolas, em comunidades tradicionais remanescentes de quilombolas, constituem-se mais do que uma solução, em um grande problema, onde se processaria o conflito entre o conhecimento científico e o saber histórico coletivo da comunidade e, por consequência, a escola seria pouco efetiva na ressignificação dos valores históricos coletivos da identidade da comunidade, haja vista que a escola constitui-se como um lugar da invisibilidade do afrodescendente, onde o passado dos africanos está presente no nosso convívio pela determinação histórica do esquecimento (ROMÃO, 2005).

Cadau (2000) também nos alerta para a impossibilidade de uma educação “desculturizada”, já que, para autora, todo o processo de educação está imerso em um contexto cultural.

Portanto, nada mais legítimo que os representantes das comunidades remanescentes de quilombos presentes no encontro do CONAE⁶², por meio de sua representação nacional, a Coordenação Nacional das Comunidade Quilombolas -

⁶² Conferência Nacional de Educação, realizado em Brasília no período de 28 de março a 1º de abril de 2010.

CONAQ⁶³, e, entre outras reivindicações, exigiram a garantia de “elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional⁶⁴”.

Soma-se a essas reivindicações, uma maior atenção à educação em suas comunidades, como: a criação de escolas, critérios nas escolhas dos professores para as comunidades e, principalmente, qualificação para os professores que atuam em “escolas quilombolas”, cuja denominação é utilizada no censo escolar e reconhecida pelo Ministério da Educação para as escolas situadas em terras demarcadas como quilombolas e/ou em processo de reconhecimento.

Portanto, a participação dos representantes quilombolas no CONAE Apresenta um quadro de ruptura no processo de escolarização no Brasil, a exemplo da lei 10.639/03 e 11645/08, em que a democratização da escola não foi capaz de contemplar a diversidade da sociedade brasileira (KLEIN E PÁTARO 2008), levando-nos a interpretar que os grupos remanescentes de comunidades quilombolas ainda se sentem distante, de certa forma, do “*capital cultural*” imposto majoritariamente nas escolas Brasil a fora.

Nesse contexto, a escola continua sendo caracterizada como um lugar por excelência de tensões e conflitos civilizatórios, onde a pressão social incide sobre o modelo vencedor, e continua a se apresentar junto aos movimentos sociais como uma alternativa de pluralidade, sonhos e utopias. (LINHARES, 1999; 2001; 2010).

Pois, Linhares (1999 p. 41) afirma que há um mecanismo de controle sobre a razão e política assentada nos mecanismos de “controle sobre a natureza e do próprio homem, para dessacralizar a vida, num movimento duplo de contraposição aos mistérios e aos poderes religiosos e eclesiásticos, vinculados aos conhecimentos e às verdades”. Portanto, para a autora, existe uma memória “forjada” que enseja uma outra concepção de infância, de conhecimento, definindo assim um espaço institucional específico para a transmissão dos saberes hierarquizados e distanciados da prática social.

⁶³ Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas.

⁶⁴ Ver Documento Final, CONAE, disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf.> acessado em 12/05/2018.

Nesse contexto, a educação multicultural emerge como uma possibilidade de democratização efetiva nos espaços escolares em vista da hegemonização de conceitos civilizatórios face a uma sociedade multicultural como a brasileira.

Tomaz Tadeu (2000) destaca que questões relacionadas ao multiculturalismo tem se tornado uma preocupação frequente da pedagogia oficial na contemporaneidade, fato impulsionado principalmente por conceitos como identidade e diferença e destaca que o multiculturalismo se baseia em um tipo vago e benevolente de aceitação das diferenças, o que considerara particularmente uma problemática essa ideia de diversidade.

Para entender melhor o multiculturalismo no contexto da educação, destacamos a análise de Silva (2006) sobre multiculturalismo e educação intercultural. Pois, para o autor, o multiculturalismo tem sua origem na luta dos negros americanos contra o racismo, mas com o advento das ondas migratórias em todo o mundo, esse tema se intensificou e sofreu acréscimos teóricos seja no âmbito das especificidades nacionais, seja nas regionais e sobretudo nos novos contextos socioculturais subprodutos da contemporaneidade.

Sobre o multiculturalismo é importante destacar a contribuição de McLaren (2000) para o debate, pois, para o autor, não se pode dissociar essa discussão dos grandes temas relacionados às experiências de grupos historicamente oprimidos.

McLaren (2000) destaca que o multiculturalismo faz parte de um processo do avanço do capitalismo e de suas contradições que caracterizaram a “nova ordem mundial” (MCLAREN, 2000), e afirma que

Um enfoque sobre relações materiais globais de opressão pode nos ajudar a evitar a redução do “problema” do multiculturalismo a simplesmente uma questão, atitude ou estado de espírito, ou como no caso da academia, a um simples caso de discordância textual ou guerra de discurso (MCLAREN, 2000, p. 59)

Candau (2008) corrobora com a afirmação de McLaren (2000) e destaca que as relações culturais estão intimamente ligadas aos mecanismos de poder e, por isso, as relações culturais não podem ser pensadas de forma idílicas e românticas, mas fruto de um processo histórico e social caracterizado por relações de poder que hierarquiza padrões culturais e imprimem a violência do preconceito e da discriminação de determinados grupos.

Assim, apoiado em uma pedagogia crítica, McLaren (2000) avança ao apresentar a importância de um currículo e uma pedagogia no contexto do multiculturalismo, que se preocupe com a especificidade da diferença dos diversos grupos identitários que compõem a sociedade, mas regida sobre uma lei do respeito que oriente para a liberdade e libertação dos grupos oprimidos.

Enquanto Candau (2008) defende uma pedagogia que promova o conhecimento do “outro”, por meio de um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais e, vai mais além ao defender uma

Educação para a negociação cultural, que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e capaz de favorecer a construção de um projeto em comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (Candau, 2008, p. 23)

Portanto, compreendemos que as leis 10.639/03 e 11.649/08, que alteram a 9394/96, se constituem em um avanço na flexibilização dos conceitos e olhares aos demais sujeitos étnicos que constituíram a sociedade brasileira e, impulsionaram os Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, a se posicionarem e construir novas diretrizes e normativas para a adequação dos sistemas públicos de ensino, seja estaduais, federais ou municipais, aos novos olhares para o conjunto da sociedade brasileira, no contexto de uma educação multicultural.

E, a partir desse momento, a educação escolar destinada aos remanescentes de comunidades quilombolas, passa a ser um ponto de conflito que reflete uma tensão histórica de relações de poder, em que o que está em jogo é o reconhecimento da importância histórica de uma parcela da população brasileira.

Neste ponto, cabe um olhar sobre a Resolução nº 04/2010 CNE/CEB, resolução 08/2012 CNE/CEB⁶⁵ e a resolução 025/16 – CEE/AP⁶⁶. A primeira define em seu art. 41 o que seria uma educação escolar quilombola em sua seção VII.⁶⁷

⁶⁵ Conselho Nacional de Educação – CNE/ Câmara de Educação Básica – CEB.

⁶⁶ Conselho Estadual de Educação.

⁶⁷ Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Enquanto que a segunda definem as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”⁶⁸. Ambas trazem para a oficialidade da educação escolar uma mudança significativa, ao reconhecer e legislar sobre a importância dessa modalidade de educação, além dos conceitos válidos e saberes, outrora negado e até invisibilizado historicamente, no âmbito da educação regular (ROMÃO, 2005).

A Resolução estadual⁶⁹ vai mais além e estabelece as normas de funcionamento dos estabelecimentos de ensino que se definem escolas quilombolas, no âmbito da educação básica, cuja discussão mobilizando e envolveu diversos setores da sociedade, mas principalmente o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Racial – NEER/SEED, e as representações quilombolas do referido conselho, trazendo entre outros avanços, a inclusão da nomenclatura “quilombola” à essas escolas, cuja importância está na fácil identificação da mesma, ainda hoje um ponto de controvérsia e foco de disputas territoriais.

Desse modo, o ensino escolar quilombola deve conter aos princípios norteadores descritos na Resolução Nacional, a saber:

- Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios:
- I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
 - II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
 - III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
 - IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
 - V - valorização da diversidade étnico-racial;
 - VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
 - VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
 - VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
 - XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
 - X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (Brasil, 2010).

⁶⁸ BRASIL, 2012.

⁶⁹ Mesmo sendo aprovada em 2016, mas a sua construção é anterior a esse período.

considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; (BRASIL, 2012).

Destacamos os incisos (IV, VIII, XIX e X), que trazem para o contexto da educação e do currículo escolar itens inerentes à história de luta das comunidades de remanescentes pelo seu reconhecimento e valorização de seus saberes, constituindo-se numa verdadeira ruptura, no que concerne ao escopo de conhecimentos válidos para uma sociedade que tem a Europa como elementos valorativos importantes no processo civilizatório, em que palavras (como manifestações afro-brasileiras, reconhecimento dos quilombolas, reconhecimento de suas lutas e direito ao etnocodesenvolvimento) passam a fazer parte no contexto de seleção de saberes e conhecimentos válidos, e o território, um importante conceito a ser trabalhado de forma unitária, comunal e imprescindível para a manutenção do conjunto de indivíduos que a ocupam historicamente, o que caracteriza a nosso ver, uma ruptura de paradigma, viável e necessário para o contexto da especificidade no processo de escolarização dos remanescentes de quilombola.

Desse modo, acreditamos que a identidade e a memória dessas comunidades tradicionais quilombolas podem ser preservadas e inseridas no contexto histórico contemporâneo como elementos valorativos de uma história, não só de luta pela sobrevivência, mas também de uma vivência plena de conquistas, preservação e orgulhosa de sua cultura, construída historicamente no processo.

E, portanto, a identidade, saberes e jeitos de viver e ser, dos homens e mulheres dos diversos grupos étnicos brasileiros faz, ou deveriam, fazer parte do processo de ensino aprendizagem, reconhecidos como conhecimentos válidos para a aprendizagem e por isso, serem valorizados no contextos das escolas, a partir de uma perspectiva multicultural capaz de flexibilizar os rígidos conceitos de cultura e conhecimento hegemônicos que caracterizaram a escolarização brasileira.

3.4 MEMÓRIAS, IDENTIDADES E SABERES: DIÁLOGOS SOBRE O RECONHECIMENTO DOS SABERES TRADICIONAIS

“Ser quilombola é assumir a nossa história, os antepassados, os avós, a cultura e a religião”
(Moradora da comunidade São José do Matapi)

Com uma argumentação cheias de alegorias em seus textos, Walter Benjamin (1987) nos apresenta uma importante alternativa para compreender narrativa histórica a partir de novos conceitos, onde o passado é representado pelas experiências vividas e/ou imaginadas, constituindo-se como um forte elemento para uma estruturação de memórias, seja ela individual e ou coletiva.

Benjamin (1987) nos ajuda, a partir de sua reflexão, quando apresenta uma dicotomia entre conceitos como; passado e presente, tradição e modernidade; narrativa e informação, as quais constituem-se dentro de uma lógica dialética, ampliando de forma significativa a nossa percepção sobre as forças que operam no conjunto da narrativa histórica.

Nesse sentido, o jogo dialético apresentado por Benjamin (1987) pode ser interpretado como o conflito constante entre a tradição e a modernidade, que neste caso específico da narrativa histórica, enfrentaria um embate direto com a imprensa, dada a sua característica que exige informações de verificação imediata, o que acaba por desqualificar, decerto modo, o caráter alegórico da narrativa, cuja noção de tempo está a serviço do narrador.

Assim, a narrativa para Benjamin (1987) apresenta uma natureza de dimensão utilitária, cuja abordagem proporciona diversas possibilidades que vão de ensinamentos sobre a moral até um discurso vivo, que ao nosso entender, é onde reside a prática que se constitui em experiências, que na atualidade estaria em risco por meio de todo o progresso tecnológico (GAGNEBIN, 1993).

Gagnebin (1993), ao analisar as obras de Walter Benjamin, detalha melhor as reflexões e pensamentos acerca da importância do narrador, pois, segundo a autora, há em Walter Benjamin um contra ponto ao imediatismo representado pela informação no contexto moderno, que de certa forma anula, não só narrador e as suas experiências, mas a subjetividade alegórica do imaginário com amplas possibilidades, já que a historiografia linear, positivista e historicista, é um limitador da essência narrativa, e da própria criatividade.

Portanto, Gagnebin (1993) nos apresenta uma importante possibilidade em Walter Benjamin, no sentido de construir uma narrativa teórica com ampla abordagem que transcende o próprio passado, em sua caracterização linear, estático e historicista, e amplia a possibilidade para compreender as experiências

passadas por meio dos “cacos da história”, presentes na memória coletiva dos sujeitos históricos.

Nesse ponto, podemos nos apropriar das observações de Pollak (1992) em seu texto *“Memória e Identidade Social”*, no qual demonstra que a memória pode transcender o próprio fato histórico, pois afirma que os marcos historiográficos oficiais de uma nação podem não coincidir com certas referências históricas escolhidas por um coletivo para lhes representar e/ou indicar um importante acontecimento.

Logo, mesmo as memórias se caracterizando como um aspecto muito subjetivo da representação de um fato histórico, Pollak (1992) alerta que

Se destacarmos essa característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual, quanto coletiva, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis (POLLAK, 1992, p. 201)

Assim, há no contexto da memória para o autor importantes pontos que podem constar na análise histórica, por ser *“imutável e invariável”*, o que nos possibilita utilizar a memória como uma importante fonte de informações históricas.

Pollak (1992) destaca, ainda, que há na memória coletiva nacional um caráter destruidor, uniformizador e opressor, ao passo que a *“memória subterrânea”* aparece em contraposição pelo seu caráter subversivo, surgindo principalmente nos momentos de crises. Portanto,

Pode-se imaginar, para aqueles e aquelas cuja vida foi marcada por múltiplas rupturas e traumatismos, a dificuldade colocada por esse trabalho de construção de uma coerência e de uma continuidade de sua própria história” (POLLAK, 1989, p. 11).

Por outro lado, Walbwacks (1968) alerta para o funcionamento e diferença da memória individual e coletiva, em que a primeira não é uma mera invenção do indivíduo, mas fruto de experiências e palavras, que podem até ser emprestadas, mas, ainda assim, fruto do que se viveu, observou e ou sentiu, “mas é limitada muito estritamente no tempo e espaço” (1968, p. 54). Já no caso da memória coletiva há

limitações, mas essas não são as mesmas, “elas podem ser mais restritas, bem mais remotas” (1968, p. 54).

Eric Hobsbawm (2013) nos alerta da dificuldade da reconstrução de um passado por meio da memória e afirma que “a tentativa de restabelecer o passado perdido não pode ter sucesso completo, exceto em formas triviais(...), tentativas nesse sentido ainda serão feitas e normalmente serão seletivas” (HOBBSAWM, 2013, p. 31).

Nesse caso, o autor estabelece uma relação particular sobre grupos revoltosos do México, que sonhavam com um retorno ao estabelecimento de conceitos de uma sociedade que não mais existia. Ainda assim, é um exemplo que nos ajuda a entender como a memória é seletiva, e o passado uma grade armadilha, que nos fornece às vezes “trivialidades seletivas”. (HOBBSAWM, 2013)

No caso do Brasil, cujo passado é composto por uma história de mais de 300 anos de escravidão, Pollak (1992), Walbwacks (1968) e Hobsbaws (2013) nos ajudam a compreender que a memória tem uma importante função como uma operação coletiva que interpreta o passado, ajudando na coesão de grupos e na caracterização de sua fronteira social.

E, assim, corroboram para pensar que os grupos de remanescentes de quilombolas na contemporaneidade podem se utilizar de uma estratégia em que a “*memória coletiva subterrânea*” se torna uma ponte semântica inerente à sociedade civil organizada, que “*enquadra a memória*” em diferentes conjecturas, seja ela favorável ou desfavorável, em que o presente colabora com o passado, em um processo constante que unem os diversos sujeitos que buscam reconhecimento de suas identidades coletivas, no contexto da dinâmica dos conflitos sociais.

Acreditamos que no campo da memória, a experiência da escravidão que compôs uma parte significativa da história oficial do Brasil, e, portanto, de uma memória coletiva nacional, também oficial de estado, não se encerra com a Lei Áurea, em 1888; pelo contrário, constitui-se em uma importante ponte semântica para os remanescentes de quilombolas, que pavimenta uma memória coletiva subalterna, no contexto de um processo de disputa.

Logo, as “memórias subterrâneas” podem ser caracterizadas como subproduto de um processo histórico que legitima discursos políticos, em que grupos subalternos buscam legitimidade frete à sociedade brasileira, o que insere a busca

por direitos e reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos na contemporaneidade brasileira.

Assim, acreditamos que é preciso destacar a importância da identidade no processo de reconhecimento de uma coletividade, capaz de legitimar os sujeitos sociais em sua luta por reconhecimento.

Neste ponto, Stuart Hall (1997) nos ajuda ao abordar a identidade a partir de uma concepção relacionada aos contextos sociais e históricos onde os indivíduos estão inseridos, e portanto a formação de uma identidade, ou identidades, passa a ser descrita de acordo com o papel sócio-político assumido pelos sujeitos.

Assim, nos três tipos de identidades descritas por Hall (1997), é no Sujeito Pós-moderno que a identidade deixa de ser vista como conceito unificado e estável, assumindo diferentes contextos e representações em diferentes momentos. Desse modo, não é difícil presenciarmos transformações no próprio significado do conceito de identidade dado aos ambientes e aos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Desse modo, temos que nos reportar a identidade na “pós modernidade”, em que Stuart Hall afirma que

Em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto pela plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduo, mas como uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas por meio do quais nos imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 1997, p.39)

Silva (2000) ao fazer uma reflexão sobre a identidade e a diferença, destaca que “Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição” (SILVA,2000, p. 73).

Portanto, a partir desse viés, é possível pensar a identidade quilombola na contemporaneidade como um processo de construção, inclusive político, que busca na preservação de uma memória coletiva subalterna relacionada ao processo histórico traumático da escravidão, estruturar uma ponte semântica entre os sujeitos que compartilham características que os igualam em suas aspirações e lutas por reconhecimento.

Nesse sentido, Axel Honneth (2003) nos ajuda a compreender, por meio de uma visão da filosofia social, como os indivíduos e grupos sociais, por meio da luta por reconhecimento buscam se inserir na sociedade atual, e afirma que

O surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual mas também um círculo de muitos outros sujeitos. (HONNETH, 2003, p. 258)

Em sua obra “A busca por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais”, Axel Honneth (2003), contempla-nos com uma ampla argumentação sobre o processo que leva os sujeitos a buscarem o reconhecimento intersubjetivo, baseado na filosofia do “jovem Hegel”, de que Honneth (2003) utiliza o conceito de reconhecimento para fundamentar a sua argumentação.

Com preocupações normativas acerca dos temas ligados a relações de poder, respeito e reconhecimento, Honneth (2003) preocupa-se em demonstrar como indivíduos e grupos sociais se inserem na sociedade contemporânea, o que segundo o filósofo se dá pela luta por “reconhecimento”.

Nesse contexto, Honneth (2003) apresenta três formas de reconhecimento em sua teoria crítica, são elas: o amor, o direito e a solidariedade, em que os indivíduos buscam a auto realização. Pois, segundo o autor, na experiência do amor, os indivíduos constroem uma autoconfiança, sendo que na experiência do direito se constrói uma relação com o autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade se constrói a autoestima.

A partir da filosofia de Honneth (2003), podemos destacar duas experiências que nos ajudam a compreender a luta dos remanescentes quilombolas, como grupo social em busca de reconhecimento coletivo, no contexto de duas experiências apontados pelos filósofo, são elas: a experiência do Direito e da solidariedade.

Portanto, Honneth (2003) nos ajuda a pensar de uma maneira filosófica os quilombolas na contemporaneidade como sujeitos em busca de reconhecimento, não só pela demarcação de sua fronteira física e sociocultural, mas também pelo reconhecimento e preservação de suas memórias coletivas, definidoras de suas lutas e conquistas, cujos embates que se desenvolvem em diversas frentes.

Destarte, podemos apontar a luta social por reconhecimento, seja no campo do direito, seja no campo da solidariedade, que nesse contexto vamos interpretar como a percepção da diferença em seus anseios, necessidades e forma de tratamento em contraposição aos demais grupos da sociedade brasileira, o caracteriza um sentimento de diferença e desigualdade que unem discursos, constroem pontes semânticas e fortalecem memórias subalternas coletivas.

Entendemos que entre esses anseios e necessidade dos grupos que lutam por seu reconhecimento, deve se inerir o respeito aos seus saberes, que no caso das populações afrodescendentes, foram negligenciados ou invisibilizados, dado ao processo elitista de escolarização, que suprimiu todo e qualquer diálogo entre conhecimento e saberes, que não os alinhados com o modelo civilizatório adotado no Brasil, desde a sua colonização.

Quando Santos e Meneses (2009) apresentam o conceito “Epistemologia do Sul” como um reflexo dialético do processo de decolonização, percebemos que os saberes e os conhecimentos são diferenciados a partir de um processo de contextualização de embates situados em dois polos: o mundo moderno cristão e o sistema capitalismo e a sua política do colonialismo capitalista (SANTOS e MENESES, 2009).

Nesse contexto, Santos e Meneses (2009) nos ajudam a compreender a epistemologia como um conjunto de saberes resultantes de experiências sociais e suas relações que geram um conhecimento válido e aceito pelo conjunto da sociedade, em caráter universalizante, mas que por outro lado exclui e nega aos demais povos e suas experiências um sentido de conhecimento válido. Pois

A epistemologia que confere à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se em num universo vasto aparato de institucional – universidades, centros de investigação, sistemas de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre ciência e os outros saberes (SANTOS e MENESES, 2009, p. 11).

Assim, Santos e Meneses (2009), corroboram para pensar que há na ciência moderna um caráter universal que nega e/ou exclui as demais experiências sociais de diversos grupos sociais que produziram, e continuam a produzir conhecimentos,

a pretexto de uma epistemologia com pretensão de ser a verdadeira e única forma de expressar um conhecimento, no contexto da contemporaneidade.

Nesse sentido, os saberes locais resultantes de experiências sociais de grupos marginalizados, seja socialmente, politicamente e/ou economicamente, teriam um lugar na subalternidade no contexto do conhecimento, pois há uma “colonialidade de poder e saber” (SANTOS e MENESES, 2009, p. 12), o que faz existir uma “linha abissal” em relação a conhecimentos e ciências (SANTOS, 2009).

Assim, destacamos que a instituição escola se insere em um contexto muito maior, que a simples transmissão e veiculação de conhecimentos, mas em um imbricado sistema de trocas culturais que contribuiu na manutenção do *status quo*, neste caso de uma epistemologia imposta pelos grupos hegemônicos em uma lógica de manutenção de poder.

Nesse sentido, os remanescentes de comunidade quilombolas, tanto quanto os afrodescendentes, no geral, assim como outros grupos étnicos não hegemônicos que compõem a sociedade brasileira, a exemplo dos indígenas, estariam sujeito a um “epistemicídio”⁷⁰, que segundo Carneiro 2005,

Se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento. (CARNEIRO, 2005, p. 96).

O que se caracteriza, portanto, como um processo de negação ou até mesmo extinção de formas de conhecimentos produzidos pelos diversos grupos étnicos não hegemônicos no seu processo de (re)produção social, econômico e até mesmo cultural.

Portanto, o processo de escolarização levado a cabo no Brasil atendeu a um modelo epistemológico hegemônico, que negou e excluiu toda forma de conhecimento que não alinhado com a epistemologia vigente no sistema educacional brasileiro.

⁷⁰ “O epistemicídio se constituiu e se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros enquanto sujeitos de conhecimento”. (CARNEIRO, 2005, p.96).

Contudo, Célia Linhares (2010) em seu texto o “Sonho Não Acabou: Movimentos Instituintes na Educação Brasileira”, argumenta que há alternativas para driblar por dentro do sistema educacional essa rigidez da instituição escola, visando a construção de uma nova realidade, inclusive podemos ampliar para contexto da multiculturalidade.

Pois, para Linhares (2010), existem experiências nas escolas públicas que surgem da inquietação das algemas camufladas que amarram e engessam, por meio do pensamento único, ou uma epistemologia hegemônica. Esses movimentos seriam chamados de “experiências instituintes”, que tem como *locus* às escolas públicas e engloba diversas dimensões como: a escolar, a educacional, a política e econômicas.

Assim, destacamos que a memória tem sido para a educação um terreno fértil. Se adentrarmos no terreno da escola e buscarmos recuar no tempo, às suas origens, percebemos nessa trajetória a prevalência de uma memória escolar que tem sua história pautada em uma racionalidade e política inspiradas em concepções iluministas e que pelo seu caráter dualista e hierarquizador continua até hoje distante da memória dos professores e dos alunos.

Portanto, as escolas públicas por meio dos movimentos instituintes, segundo Linhares (1999, 2010), podem apresentar outras possibilidades, abrangendo novas concepções de sociedade, de práticas sociais e inclusive de racionalidade e porque não dizer também epistemológicas.

Assim, os movimentos instituintes advêm de grupos subalternos que se insurgem ao buscar em suas memórias conhecimentos e experiências capaz de contrapor a realidade que lhes oprime, apresentando alternativas viáveis para um contexto de mudança no processo de escolarização, que se constitui um campo permanente de disputa.

Acreditamos que as discussões acerca da educação quilombola englobam conceitos amplos como, *memórias subterrâneas* (POLLAK, 1992), que aponta para uma resistência contra uma história oficial; *luta por reconhecimento* (HONNETH, 2003), onde o direito e a solidariedade se apresentam como formas viáveis de busca de auto realização; história (BENJAMIN, 1987 e GAGNEBIN, 1993), a partir de uma nova percepção que quebre o paradigma historicista e conceda o poder da narrativa aos indivíduos capaz de (re)construir uma nova história.

Benjamin (1987) também nos sugere algumas pistas para a compreensão e reinvenção da escola quando critica a prevalência de uma memória escolar apoiada em uma objetividade “científica” que desqualifica tanto os saberes populares, quanto os saberes daqueles que foram dados como os vencidos da história, em nome de um saber e de uma cultura, supostamente frutos do progresso, e nos mostra que o acesso privilegiado ao saber por uns poucos se erigiu às custas de processos de dominação e espoliação de memórias.

Desse modo, acreditamos que a educação quilombola possa fazer frente a um longo processo histórico que impôs, por meio da escolarização um modelo de opressão que tem em uma epistemologia hegemônica, a construção de barreiras que limita e desqualifica todas as formas de saberes não alinhados a essa concepção cientificista de ver o mundo.

3.5 ESCOLA DAVID MIRANDO DOS SANTOS: O QUILOMBO É AQUI!

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2011, o Amapá possuía dezessete (17) escolas no sistema público de ensino que se auto declararam quilombola⁷¹, em quatro municípios: Macapá tem o maior número, doze (12), seguida de Santana com três (03), e por último, Calçoene e Tartarugalzinho com uma (01) cada. A maioria delas localizadas no perímetro rural, distantes do centro urbano⁷².

Esses números sofreram alterações no ano de 2015⁷³, pois o número de escolas caracterizadas como quilombolas saltou para vinte e oito (28); sendo dezenove (19) da rede estadual e (09) divididas em quatro (04) municípios; Macapá com quatro (04), Mazagão com duas (02), Santana também com duas (02) e o Laranjal do Jari com uma (01). Esses números demonstram um crescimento em cinco anos de mais de 70%, superando as expectativas mais otimistas no processo de auto declaração⁷⁴, mas ainda abaixo da realidade de comunidades auto

⁷¹ Dados do censo escolar, 2011. Cedidos pela Secretaria de Educação do Estado.

⁷² A exceção fica por conta da escola Estadual José Bonifácio, que pelo crescimento urbano desordenado o quilombo do Curiaú foi integrada ao perímetro urbano de Macapá.

⁷³ Dados do censo escolar, 2015.

⁷⁴ A auto declaração é inserida no processo de cadastro no EducaCenso, sendo uma atribuição do gestor da escolar, mas atendendo aos critérios descritos nas resoluções nº 04/2010/CNE/CEB e Nº 08/2012/CNE/CEB.

identificadas e/ou em processo de reconhecimento que têm escolas em seu território ou no seu entorno⁷⁵.

Vários são os fatores que podemos apontar para esse avanço no número de escolas auto identificadas como quilombolas nos dados do Censo Escolar, já que na prática não houve construção de novas escolas nessas localidades.

Primeiramente o processo de sensibilização por meio de ações públicas da Secretaria de Estado da Educação - SEED, por meio do seu Núcleo de Educação Étnico-Racial - NEER, pois em 2011 no mês de novembro houve o Encontro Estadual de Educação Quilombola⁷⁶, com a participação de várias escolas e professores, não só quilombolas mas com a participação de membros da sociedade civil.

O Encontro Estadual de Educação Quilombola se repetiu no ano de 2013, em sua segunda edição e contou com a presença de mais de 400 pessoas, entre gestores, professores e acadêmicos. O evento ocorreu no anfiteatro da universidade federal do Amapá, o que trouxe ampla visibilidade e divulgação nos meios de comunicação do período⁷⁷.

Em segundo, devemos destacar a participação de gestores da SEED, onde foram sensibilizados para os benefícios destinados à essas escolas, em termos orçamentários e de formação continuada, o que ampliou a verberação do contexto das discussões sobre a educação quilombola e as novas diretrizes educacionais em construção.

Contudo, o que pode ter acelerado o processo de auto identificação e provocado uma mudança de postura por parte dos gestores, pode ter sido os benefícios relacionado ao Plano Nacional de Alimentação Escolar⁷⁸ - PNAE, via Fundo Nacional De Educação - FNDE⁷⁹, onde existe um adicional ao valor per capita por aluno às escolas caracterizadas como quilombolas, cujo repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento.

⁷⁵ Ver Certidões Expedidas Às Comunidades Remanescentes De Quilombos (Crqs) Atualizada Até A Portaria Nº- 104/2016, Publicada no DOU de 20/05/2016.

⁷⁶ Ver Relatório do NEER/SEED 2011.

⁷⁷ Disponível em <<https://globoplay.globo.com/v/2939682>> acessado em 06/02/2019.

⁷⁸ Ver Lei Nº 11.947, De 16 De Junho De 2009.

⁷⁹ Ver <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>.

Essas informações foram reforçadas por um grupo de trabalho – GT, já no primeiro encontro Estadual, o que pode justificar essa nova orientação, por parte dos gestores, para a necessidade de caracterização das referidas escolas em comunidades quilombolas junto ao Censo Escolar.

No ano de 2015 os números de mantiveram praticamente estáveis, onde 27 escolas se auto declaram quilombolas no EducaCenso⁸⁰, o que demonstra que a realização do I e II Encontro Estadual de Educação Quilombola surtiram um efeito benéfico junto aos gestores escolares.

Cabe, neste ponto, destacar o papel do NEER junto a política educação formação continuada para a implementação da lei 10.639/03 e 11.645/08, que entre as suas competência está a “valorização da diversidade e a superação da desigualdade etnoracial presente no sistema de ensino⁸¹”.

Atualmente o NEER foi assumindo uma responsabilidade extra, que foi a de “Articular e gerenciar a rede de educação das escolas quilombolas estaduais do Amapá”, inserida pela Resolução CEE 025/2016.

Destacamos que o NEER, que ocupa uma sala na sede de SEED, não dispõe de dotação orçamentária própria, muito menos de um corpo técnico completo e qualificado para o desenvolvimento dessas novas funções que lhe foram atribuídas, o que se reflete na dificuldade de visitar e desenvolver atividade de formação nas escolas quilombolas da rede estadual de ensino⁸².

Como atividades recentes do NEER destacamos o III Encontro Estadual de Educação Quilombola e Indígena, com o tema: A educação como caminho de Transformação Social para a Diversidade Negra e Indígena; E o II Encontro Estadual de Gestores Quilombola⁸³, que teve como tema: Estrutura pedagógica, desempenho escolar, mobilidade social e econômica.

Ao observar esses eventos percebemos a pouca participação dos professores e dos gestores das escolas quilombolas, seja estadual ou municipais. Não tivemos acesso ao relatório final dos eventos citados, mas a pouca participação foi perceptível.

⁸⁰ Fonte: Centro de Pesquisas Educacionais - CEPE/SEED/AP

⁸¹ Ver relatório 2015/16

⁸² *Idem*.

⁸³ 27,28 e 29 de setembro de 2017, que ocorreu no Centro de Difusão Cultural João Batista de Azevedo Picanço.

Outro fato que chamou nossa atenção: nenhuma escola quilombola estadual apresentou trabalho nos dois eventos, o que coube a uma escola municipal: Escola Municipal Goiás. O que demonstra, de certo modo, o enfraquecimento das atividades e projetos desenvolvidos nas escolas estaduais quilombola, fato que se agrava por ser um evento promovido pelo NEER/SEED.

No entanto, neste trabalho nos limitaremos a escola localizada em território certificado como quilombola chamada Escola Estadual “David Miranda dos Santos”, localizada no município de Santana⁸⁴ as margens do rio Matapi.

É importante relatar que o nome dado a escola não tem qualquer relação com a comunidade, pois foi uma homenagem para um diretor recém nomeado para a escola, mas que faleceu no dia em que tomou posse como diretor, vítima de um acidente de carro.

A escola, objeto desse estudo, oferta a modalidade de ensino fundamental, do primeiro e segundo seguimento, ou seja do 1º ao 9º ano, e atende uma clientela de crianças remanescentes de quilombo da própria comunidade, São José do Matapi e de outras no entorno: São Tomé do Alto Pirativa, Cinco Chagas, São João do Matapi e demais localidade ribeirinha do rio Matapi, mas não só, devido ao crescimento das comunidades litigantes que a cercam (ocupação desordenada), há um grande número de alunos “posseiros”, cuja presença é recente.

Além dos alunos do distrito do coração, já que a escola, curiosamente é a única da região a oferecer o segundo seguimento do ensino fundamental em modalidade regular⁸⁵, o que aumento a procura das comunidades no entorno por vagas na escola.

Acreditamos que a escola Estadual David Mirando dos Santos é uma pequena amostra para a compreensão da percepção da educação escolar destinada aos remanescentes quilombolas no estado do Amapá, dada as suas características únicas.

É importante afirmar a escola⁸⁶ estava localizada na fronteira limítrofe do território quilombola, mesmo que a comunidade ainda não seja demarcada

⁸⁴ A escola está no território do distrito do coração, pertencente ao município de Macapá, mas a nível administrativo pertence ao município de Santana.

⁸⁵ Existe a oferta em comunidades próximas do segundo segmento da educação básica, mas de forma ‘modular’, onde as matérias são concentradas e professores se revezam no durante o período letivo.

⁸⁶ Antes da sua remoção em 2016.

territorialmente, há um consenso da legitimidade de posse do quilombo sobre o território.

Ao entrevistar⁸⁷ membros da diretoria da comunidade sobre a escola e sua importância para a comunidade⁸⁸, o que mais nos chamou a atenção foi o relato de um dos membros da atual gestão, pois a mesma aos 68 anos, nascida na comunidade, reportou que não havia escola próximo, no seu tempo de estudo, e ela próprio estudou só até à segunda série primária, a agricultora, mãe de 7 filhos, informou que todos os filhos estudaram na escola David Miranda, e trás na memória, a dificuldade de estudo quando existia a necessidade de locomoção de longas distancias para se chegar à escola.

Neste ponto, temos que nos reportar à dificuldade das crianças em idade escolar que habitam regiões distantes dos centros, cujas problemáticas estão em volta em vários aspectos, como locomoção, alimentação e até a adequação do próprio tempo entre escola e a produção família, já que estamos falando de uma comunidade agrícola de produção familiar.

Tal problemática não é novidade, e neste caso podemos nos reportar ao estudo de Sidney Lobato (2009), que aponta a evasão escolar de comunidades rurais como uma das problemáticas enfrentadas pelo governo Janarista, entre o período de 1944 a 1955, na implantação da ampliação da rede escolar e do seu “projeto modernizador”, e afirma que

Os baixos índices de frequência e a numerosa evasão escolar seriam constantes na educação territorial durante todo o governo de Gentil Janary Nunes, porque os fatores que os geravam não foram ponderados e atacados. (LOBATO, 2009, p.157)

Assim, o autor destaca que fatores como o modo de vida da população não foi levado em consideração na lógica do regime escolar implementado, que aliado a baixa escolarização dos pais, podem ser indicadores, que se não justificam, pelo menos ponderam, as altas taxas de reprovação e evasão escolar, já naquele período.

⁸⁷ Entrevista realizada no dia 06/08/2018.

⁸⁸ Para facilitar o trabalho de pesquisa, entrevistamos somente os membros da diretoria, cuja entrevista ocorreu em um sábado à tarde, na casa de um dos membros e contou com todos os diretores, nesse caso não citaremos nomes e sempre que possível nos reportaremos à diretoria para reportar os anseios e/ou problemáticas em comum relatados pela instituição.

Logo, ao nos reportamos às experiências escolares em regiões rurais onde os educandos prescindem de longos deslocamentos, aliados a baixa escolaridade dos seus responsáveis, existe uma grande possibilidade de nos depararmos com casos de evasão escolar, principalmente se a escola não dispor de um eficiente trabalho integrado entre profissionais da educação, projeto pedagógico e a comunidade em seu entorno.

Retornando os aspectos da memória, sabemos que este é um campo escorregadio, argiloso e complexo como a firma Jacque Le Goff (1990), onde “a memória coletiva é essencialmente mítica, deformada e anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado” (LE GOFF, 1990, p.16), e completa, “a história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros”.

Portanto, sabemos da importância da memória na construção da narrativa história, mas devemos tomar o cuidado para fundamentá-la no método, neste caso, nos deteremos apenas nas informações que podem ser comprovadas, e nesse sentido está evidente a importância que a escola exerceu na vida da comunidade, não só para quem estudou, mas para quem guarda na memória as dificuldades, sonhos e expectativas não realizados, dadas a falta de uma escola na comunidade, na sua infância.

A escola Estadual David Miranda dos Santos tem seu ato de fundação oficial datado de fevereiro de 1993⁸⁹, com a autorização de funcionamento do 5ª a 8ª série⁹⁰, e endereço descrito na Comunidade Quilombola de São José de Matapi, nº 156, localidade Porto do Céu.

A própria documentação oficial reconhece que a escola está em uma comunidade de remanescentes de quilombolas, cujo período converge com o período em que o senhor Bonifácio recebe a concessão de usufruto do território.

É importante destacar que a escola nem sempre esteve localizada no referido território, segundo relatos da comunidade, existia uma escola pequena, em um local cuja a memória resgatada indica apenas uma referência, conhecida como “Pau Grande”, ou “Escola do Porto do Céu”, que segundo ex-alunos, agora senhores agricultores sexagenários, esta localização foi perdida, sabendo-se apenas que ficava entre a comunidade de “Porto do Céu” e o distrito do “Coração”, onde havia

⁸⁹ Decreto N° 0237/93 – SEEC/GEA.

⁹⁰ Portaria 209/94 – SEEC, de 10 de julho de 1994.

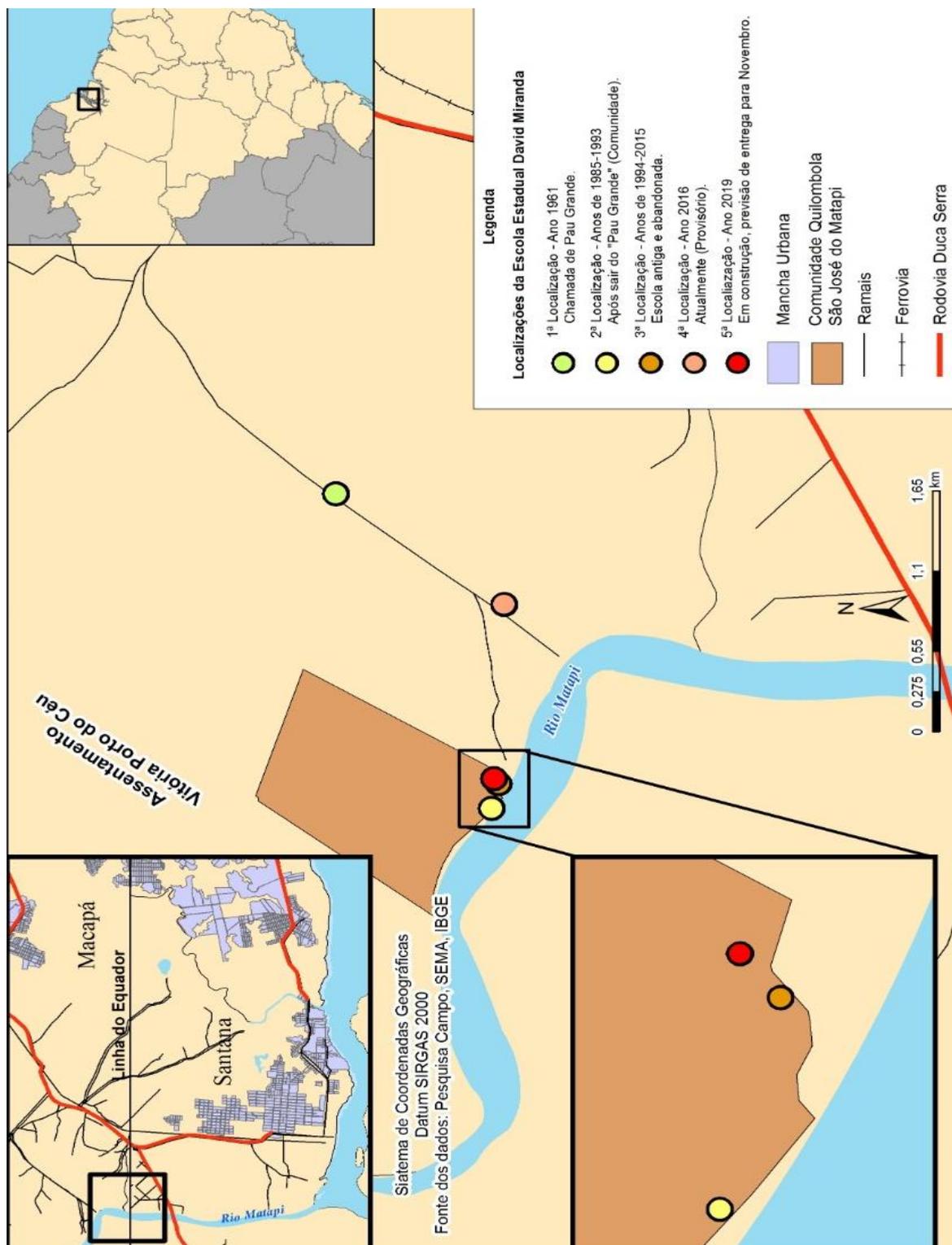
uma árvore grande, daí a sua nomenclatura de “Pau Grande”, alusão a uma grande árvore que divisava a comunidade e sob a sua sombra, repousava uma pequena escola, com uma única sala e seus poucos alunos⁹¹.

Essa dificuldade de uma localização precisa, bem como uma definição do nome da escola é compreensível do ponto de vista da memória, Hobsbawm (2013) nos alerta da dificuldade da reconstrução de um passado, onde afirma: “a tentativa de restabelecer o passado perdido não pode ter sucesso completo, exceto em formas triviais(..), tentativas nesse sentido ainda serão feitas e normalmente serão seletivas” (HOBBSAWM, 2013, p. 31), um exemplo que nos ajuda a entender como a memória é seletiva e o passado uma grade armadilha.

Assim, temos as lembranças dos comunitários e a convicção da diretoria da associação de moradores, de que a escola é da comunidade, fruto da luta de um passado não muito distante, onde buscam nas memórias referências não só para confirmar as dificuldades dos alunos da comunidade anterior à escola, como a escola sendo parte constituída de um passado celebrado pela memória.

⁹¹ Ver mapa

Mapa 03: Localização da escola ao longo do tempo pelo território⁹².



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

⁹² - A construção deste mapa só foi realizada por meio de depoimentos e posteriormente uma pesquisa no território com a ajuda dos comunitários mais idosos, que forneceram além da localização, algumas datas de quando estudaram, o que nos possibilitou fazer um cálculo aproximado do período, de posse dessa informação fomos a campo com um GPS e coletamos os pontos que referenciam o mapa.

Destarte, um membro da diretoria afirma: *“a escola na comunidade é importante por que os meninos se deslocam daqui para ir lá naquela distância lá, aí vem o carro pega aqui, aí tem dia que o carro vem e dá o prego, aí quando tem dois carros, aí já vão no outro”*. Esta fala reflete a preocupação de uma senhora agricultora, que deixou a escola na 2ª série primária, cuja escola é uma lembrança distante de difícil referências, onde as memórias se juntam com a realidade, já que ela mesma estudou na escola que antecedeu a David Miranda do Santos, a “Pau Grande”, e não completou seus estudos devidos as dificuldades enfrentadas pela comunidade em sua época.

Portanto, somente após o risco iminente de um novo deslocamento da escola, o que ocorreu no ano de 2016, é que a comunidade passou a buscar nas reminiscências do passado uma referência para o fortalecimento de sua luta comunitária pelo direito a permanência da escola na comunidade.

Desse modo, a Escola Estadual David Miranda se apresenta como parte integrante da comunidade, de suas memórias e de suas expectativas quanto ao futuro, sendo este um terreno incerto, mas esperançoso, como o é a tão sonhada e esperada titulação definitiva do território da Comunidade De Remanescente Quilombola São José do Matapí do Porto do Céu.

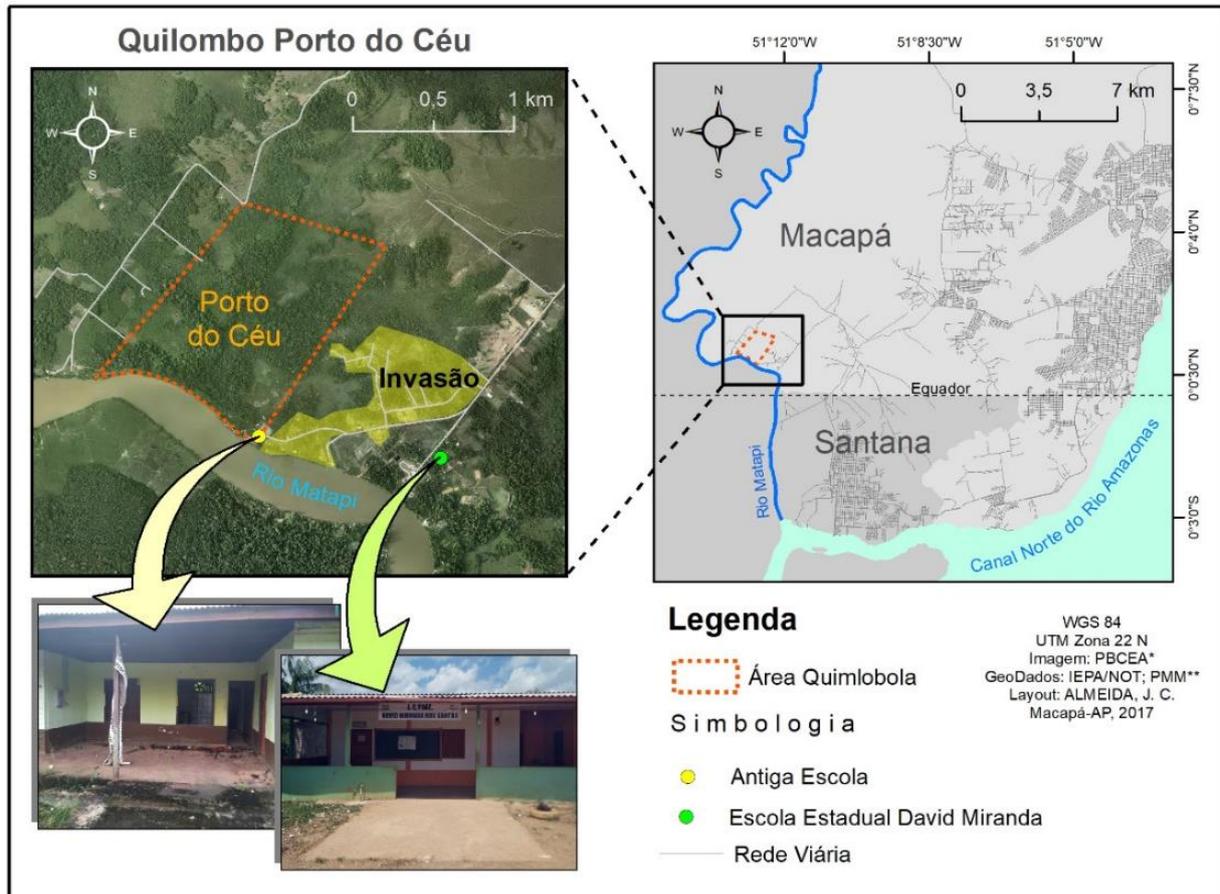
No mapa observamos a escola antiga⁹³ que se encontra totalmente deteriorada. A nova escola⁹⁴, funciona atualmente em um prédio alugado, em instalações também precárias, já que é uma residência adaptada, onde os quartos foram transformados em sala. Durante as visitas o que nos chamou a atenção foi o calor das dependências da escola e a falta de alimentação escola.

Durante o período da pesquisa a escola estava sem gestor e nos foi relatado que no período entre 2017 e 2018 haviam passado 6 gestores diferentes pela instituição, o que provocou vários problemas de ordem administrativas e pedagógicas, entre as principais podemos citar: A falta de recursos financeiros para as despesa de manutenção e alimentação escolar; o que pode ter para um processo sistemático de destruição da memória da escola, pois computadores foram formatados e muitos materiais pedagógicos produzidos durante os anos de realizações do projeto foram queimados, isso inclui vídeos, fotos, livros de histórias da comunidade produzidos pelos aluno, entre outros.

⁹³ Ponto em amarelo, fundada em 1993, já com o nome do gestor que foi homenageado.

⁹⁴ Ponto verde

Mapa 04: Localização da atual escola e da escola antiga abandonada.



Fonte: Elaboração do autor, 2019.

Desse modo, concordamos com Apple (2008) que corrobora com sua análise neste trabalho, quando apresenta o “Teatro da Educação” como um espaço de disputa pelo poder, pois afirma que; “as lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas”. (APPLE, 2008), e a escola David Miranda com o seu projeto, passaram a compor o conjunto de experiências pedagógicas que são interrompidas pelas circunstâncias de um embate políticos entre comunidade e autoridades, tendo como principal motivação: a luta pela reforma da escola, como podemos observar na ata de reunião, entre a comunidade e as autoridades, cito:

A escola atual já tem mais de trinta anos e, apesar de a comunidade ter realizado limpeza, não há condições para desenvolvimento das aulas. A escola absorve sete comunidades e ainda o bairro

jardim de deus, Coração e os ribeirinhos do curso do rio Matapi (...). A diretora informa que já foi à SEINF e recebeu a informação que o processo (de reforma ou construção) retornou aquela secretaria para refazer o orçamento. Que a escola é feita de madeira foram adaptados os espaços já existentes”. (Ata de reunião, SEED/GAB, 2015)⁹⁵

Percebemos que há um forte grau de descontentamento da comunidade e da direção da escola com relação as condições do prédio da escola, que motivou um movimento de reivindicação da comunidade, junto com a direção, que nesta oportunidade era um membro da comunidade, com formação e capacitação para ocupar a função requerida.

O mais importante neste caso, é a presença da comunidade nesta reunião, que contou com a presença do líder da associação quilombola remanescentes São José, a associação da Vila Valdemar e de um membro da comunidade do Porto do Céu, que informaram que fizeram de tudo pela escola, inclusive a limpeza e adaptações necessárias para mantê-la na comunidade e funcionando.

Mas, no ano de 2016 as coisas mudam drasticamente como observamos na memória da reunião realizada no ministério público, cito:

No dia 09 de junho de 2016, na sede da procuradoria da República no estado do Amapá, presentes o Procurador signatário e representantes da comunidade de São José do Matapi, conforme lista de presença anexa, para tratar de assuntos relacionados à escola Estadual David Miranda dos Santos.

Inicialmente, os representantes da comunidade informaram que houve mudança da sede da escola, que hoje funciona em prédio alugado, conforme indicado pela própria comunidade. A sede antiga que estava em um adiantado estado de deterioração, não é mais utilizado.

Entretanto, permanecem descontentes com o fato de a atual direção do estabelecimento de ensino ser ocupado por pessoa não integrante da comunidade e pedem a intervenção do MPF junto a secretaria de Estado. Aduzem que a comunidade tem quadros capacitados para o exercício da função, e não e justificando que a escolha recaia sobre alguém de fora. Reforçam que o atual diretor não é quilombola, tampouco integrante de nenhuma das comunidades que também frequentam a escola”. (Memoria de reunião, MPF, 20016)

⁹⁵ Ata de reunião, 19/10/2015 SEED/GAB

Portanto, houve uma reviravolta na comunidade com a retirada não só da direção da escola, que era ocupada por um membro da comunidade qualificada de acordo com as exigências da Secretaria de estado da Educação, como também da própria escola da comunidade, cujo projeto Identidade cultural se inspirou, conforme a fala de um dos idealizadores do projeto.

Ao que parece, no processo de exercício de poder, houve uma perda de espaço dos subalternos, que são aqueles que falam, como falam, e o que falam em reação ao grupos dominantes, que segundo Apple (2008), constituem o “teatro dos oprimidos”, ao fazer referência à Boal (1985),⁹⁶ onde segundo o mesmo, “o trabalho teatral realizado nas conferencias sobre democracia tem algo mais a nos ensinar, que o mundo não é unicamente discurso no sentido usual da palavra”. (APPLE, 2008, p. 17).

Portanto, na prática o projeto “Identidade Cultura” foi suprimido no teatro dos oprimidos”, onde os remanescentes quilombolas de São José do Matapi perderam espaço e amargaram o deslocamento da escola estadual David Miranda de seu território, pondo em risco o diálogo com a luta política do conjunto dos remanescentes quilombolas, que tem no território nas suas memórias de lutas a força de sua identidade.

Portanto, a (re)construção da memória do projeto “Identidade Cultural” foi um esforço maior do que imaginávamos, o que demonstra a importância do resgate dessa memória para a comunidade, que tem a escola David Miranda dos Santos como parte integrante de sua história de luta por (re)conhecimento.

3.6 ESCOLA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Pizza Junior (1986) em seu texto Considerações Sobre a Teoria Geral de Sistemas nos aponta uma diferença entre organizações e instituições, onde as organizações seriam unidades sociais intencionalmente construídas a fim de atingir determinados fins, enquanto que as instituições seriam caracterizadas por suas redes simbólicas socialmente sancionadas, onde se combinam em proporções e

⁹⁶ “Ativista teatral brasileiro, que em 1971, foi preso e torturado pelo regime militar por suas atividades revolucionárias com operários e camponeses” (Apple, 2008, p. 16)

relações variáveis, um componente funcional e outro imaginário, e são responsáveis pela produção e reprodução das relações sociais dominantes.

Nesse contexto, as organizações teriam um caráter coercitivo, utilitário e normativo enquanto que “a visão institucional é próprio de quem encara as organizações além dos seus limites internos, ou seja, do ponto de vista do sistema social” (PIZZA JUNIOR, p. 75 e 76, 1986).

Assim, a teoria de sistemas abordada por Pizza Junior (1986) nos ajuda a compreender a escola não só como uma instituição, mas sobretudo suas implicações sociais e culturais no contexto da sociedade a partir da visão da mesma como parte integrante de um conjunto interdependente, mas que formam um conjunto unitário com objetivo determinado e função determinada.

Portanto, a escola por si só apresenta uma importante função no processo de escolarização de uma comunidade, mas como instituição precisa ser observada a amplitude de sua atuação, que extrapola o processo de escolarização e adentra a um terreno mais amplo que engloba os aspectos culturais, sociais e econômicos da região onde a mesma está inserida.

Junior e Pinto (2011) nos alertam que no contexto do desenvolvimento regional, a escola não pode negligenciar os saberes locais e questionam: “Até quando vamos deixar a oralidade e as memórias dos que fizeram parte da formação de nossa identidade passarem despercebidos?” (JUNIOR e PINTO, 2011, p. 79).

Junior e Pinto (2011) relatam o exemplo de uma escola situada na vila do Juaba, norte da Amazônia, nordeste do Pará, a 25 quilômetros da cidade de Cametá, cujo processo de desenvolvimento da região trouxe profundas transformações para a localidade, a exemplo a eletricidade que alterou o ciclo de repasse da cultura local.

Nesse contexto a escola, segundo Junior e Pinto (2011) se viu desinteressada e optou por se abster no processo de resgate e valorização da cultura da localidade.

Outro exemplo nos é dado por Sousa (2015) que nos apresenta “a escola e o desenvolvimento social do quilombo de Saracura” onde destaca a importância da escola, a partir do desenvolvimento de diversos projetos, no processo de desenvolvimento da autoestima e das identidades do educandos. Demonstrando o importante papel da escola para o quilombo do Saracura, em Santarém, no Pará.

A partir dos exemplos citados acima, podemos destacar que a escola enquanto instituição caracterizadas por suas redes simbólicas socialmente sancionadas tem uma importante função nos processos de Desenvolvimento regional, para além do contexto meramente econômico, mas sobretudo para o desenvolvimento social e cultural das comunidades tradicionais, neste caso, remanescentes quilombolas.

A escolarização torna-se cada vez mais importante no contexto do mercado de trabalho na atual conjuntura, mas a escola, enquanto instituição amplia sobremaneira a sua importância para as comunidades tradicionais, haja vista, que além da escolarização tem uma forte influência no processo de transformação na dinâmica social, cultural e econômica nas localidades em que esta inseridas.

Desse modo, a escola David Miranda dos Santos, enquanto instituição tem grande importância para a comunidade de remanescentes quilombola São José do Matapi, não somente por causa da escolarização como parte integrante de um conjunto interdependente, mas sobretudo, por causa da sua amplitude que pode ter influências tanto nos aspectos sociais, quanto culturais no contexto da sociedade amapaense, e assim ampliar a concepção de desenvolvimento para além do fator meramente econômico.

4 O PROJETO IDENTIDADE CULTURA: CAMINHO RUMO À EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

4.1 CAMINHOS DA PESQUISA

4.1.1 Definição do Método do Tipo de Pesquisa

Pela natureza do objeto de estudo desta investigação: Um projeto pedagógico chamado “Identidade Cultural”, que foi desenvolvido no período de 2007 a 2015, optamos por um estudo de caso do tipo etnográfica, que segundo André (2005) enfatiza um conhecimento do singular, seja uma pessoa, grupos ou instituições, onde o foco do interesse é a descrição da cultura, em suas mais diversas variantes e não a escola em si.

Por outro lado, Luke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa em educação deve considerar aspectos como ambiente, dados descritivos, análises sobre o processo e buscas por significados, onde o estudo de caso se caracteriza como algo singular em sim mesmo.

E, advertem que “o caso é sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (LUKE e ANDRÉ 1986, p. 17), e, portanto, singular, multidimensional e historicamente situada.

Assim, delimitamos os anos de 2011 e 2015, que de acordo com os registros documentais, dados e entrevistas o ano de 2011 marca o auge projeto, com o reconhecimento do mesmo pela Secretaria de Estado da Educação - SEED, por meio do Núcleo de Educação Étnico-racial – NEER. Enquanto que o ano de 2015 data a sua descaracterização, em função de vários fatores, entre eles o mais significativo: o deslocamento da Escola Estadual David Miranda, que no presente momento, não se localiza mais no território da comunidade São José do Matapi⁹⁷.

Mattos (2011), destaca que o estudo etnográfico em educação implica em um olhar holístico ou dialético da cultura, pois

2) Introduz os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) Preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (Mattos, 2011, p. 49)

⁹⁷ Ver mapa p. 80.

Assim, o pesquisador tem um papel importante na pesquisa etnográfica, pois segundo Mattos (2011), é o senso do etnógrafo que direciona a escolha dos procedimentos de coletas e análise dos dados, que se torna preponderante na condução dos rumos da pesquisa em direção as sutilezas e similaridades únicas do grupo objeto de estudo.

Destacamos que esta pesquisa se baseia em análises qualitativas para compreender os avanços e, as contribuições e os resultados do projeto “Identidade Cultural”, como uma importante práxis pedagógica inserida no contexto da educação escolar quilombola na rede estadual amapaense.

Seguindo as três fases descritas por Luke e André (1986), onde na fase exploratória foram realizadas leituras bibliográficas sobre a temática, destacando autores relacionados a região Amazônia e ao Amapá.

Assim, citamos Videira (2009) que apresenta o Marabaixo⁹⁸ como uma estratégia pedagógica de resgate da identidade e da cultura do afrodescendentes na comunidade quilombola do “Criaú”⁹⁹; Foster (2015) que garimpa pistas de movimentos instituintes em projetos pedagógico desenvolvimentos na comunidade do Curiaú; Custódio (2017) que avança no sentido de compreender o diálogo entre educação e o religioso na comunidade quilombola do Mel da Pedreira, cuja comunidade apresenta como principal diferencial o pentecostalismo presbiteriano e Sacramento (2013), que ao discutir sobre a comunidade quilombola do Mel da Pedreira, apresenta elementos para pensar a dinâmica atual do dialogo intercultural e as trocas culturais e simbólicas que ocorrem nas comunidades remanescentes de quilombolas contemporâneas, no contexto do estado do Amapá.

Sobre a análise documental, apoiamo-nos em Karnal e Tatsch (2009) que apresentam uma reflexão sobre o documento histórico, e este como uma construção permanente, onde “o foco sobre o documento pode variar em função do recorte feito’ (KARNAL e TATSCH, 2009, p. 12), demonstrando que há muitas informações que podem ser extraídas dos documentos, bastando uma análise e um foco minucioso do pesquisador. Enquanto que Bacellar (2005) apresenta uma importante referência para compreender que os documentos produzidos na escola são passíveis de

⁹⁸ Dança étnica do Amapá praticada por afrodescendentes com fortes tradições ancestrais.

⁹⁹ A autora optou por manter o nome tradicional utilizado pelos antigos moradores e não o atual, Curiaú.

investigação e podem produzir informações valiosas, e usa como exemplo a frequência escolar, que é um importante termômetro para acompanhar o acesso e permanência na escola.

Portanto, a análise do “Projeto identidade cultural” e a principal lei que media as discussões sobre africanidade na educação brasileira, a 10.639/03, caracterizada pela obrigatoriedade do ensino da história e Cultura da África e dos afrodescendentes, foram os pontos norteadores de toda a pesquisa que aliados a uma pesquisa bibliográfica no que concerne aos principais conceitos e experiências no contexto de uma educação multicultural.

Na segunda fase Luke e André (1986), destacam a importância da delimitação do objeto de estudo e do tema, visando uma escolha adequada quanto as técnicas e procedimentos adotados na pesquisa. Desse modo, o projeto pedagógico intitulado “Identidade Cultural”, que tem um caráter transdisciplinar, é o principal objeto de estudo e serviu de base para coletar informações importantes sobre a metodologia do ensino da instituição no contexto da educação quilombola, buscando compreender o processo de ensino aprendizagem, por meio das ações e atividade do projeto.

Nesta pesquisa buscamos demonstrar a abrangência ou não do referido projeto, que coincide com os elementos fundamentais de uma educação escolar quilombola, conforme as resolução Nacional Nº08/12/CNE/CEB e posteriormente a resolução Estadual nº 025/CEE/AP, e neste ponto, existiu a necessidade de um processo de investigação dos materiais pedagógicos produzidos durante a vigência do referido projeto, ou parte deles, bem como as imagens em fotos, informativos escritos e digitais, visando uma análise detalhada à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola.

Para Luke e André (1986), a terceira fase está relacionada com a análise sistemática dos dados coletados no percurso de toda a pesquisa, assim, a análise dos discursos produzidos pelos dois principais atores da pesquisa: os agentes públicos que representam a escola: professores e o pedagogo; enquanto que por parte dos comunitários quilombolas, os membros da diretoria da associação de moradores.

Nesse contexto, Orlandi (2003) demonstra que a análise do discurso não trata propriamente da linguagem, mas sobretudo da palavra em movimento, dos sujeitos

que falam e se tornam significantes e significados no conjunto dos aspectos histórico e simbólicos no qual atuam, vivem e sobrevivem.

Portanto, para Orlandi (2003) o discurso, por meio da linguagem, se torna um meio de mediação dos sujeitos e suas realidades, seja ela social e/ou natural, que podem apresentar mudanças ou permanências, e vai mais além, ao afirmar que,

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 2003, p. 17)

Desse modo, a análise do discurso adentrou como uma importante técnica metodológica para exame dos dados coletados que nos proporcionou uma identificação, caracterização e compreensão dos contextos ideológicos dos diferentes atores sociais que estão em um conflito dialógico pelos direcionamento, não só do projeto "Identidade Cultural", mas principalmente da escola estadual David Miranda dos Santos, que se apresenta no centro de uma conflito dialético, onde o que está em jogo, não é somente o que se aprende ou o que se ensina, mas sim um contexto mais amplo que envolve o caráter epistemológico da instituição diante de novas possibilidades, no contexto de uma ecologia de saberes.

Assim, o estudo de caso de tipo etnográfico se adequou de forma substantiva ao caráter desta pesquisa, que tem na comunidade tradicional de remanescentes de quilombola São José do Matapi o seu *locus*, onde o projeto *Identidade Cultural* é uma parte fundamental a ser analisada, mas não a única, pois o diálogo com a comunidade ajudou a compreender o que os comunitários almejam com a escolarização que é direcionada às crianças desta comunidade de remanescentes quilombolas, e quais as problemáticas que enfrentam relacionada a escola localizada em seu território.

4.2 A ESCOLA E O QUILOMBO EM DIREÇÃO A NOVOS CAMINHOS

O Projeto “Identidade Cultural” surgiu, segundo o pedagogo que está na escola há 9 anos e, portanto, desde o início do projeto, que segundo ele, o projeto se configura a partir

“De uma necessidade muito grande que nós notamos, aqui, a questão da identidade de uma escola que estava em uma área quilombola, mas as crianças não se viam entre desse universo e havia muita descaracterização, porque havia umas crianças que ficavam muitos escondidas, não gostavam de se mostrar e não tinham um orgulho de ser negras¹⁰⁰”. (Pedagogo na escola desde 2007)

Neste relato, percebemos a falta de compreensão do pedagogo sobre os elementos básicos de uma escola com seu caráter generalizante e seu currículo fechado, ao ponto de perceber nas crianças posturas e características definidores de suas identidades e personalidades, mesmo sem expressar juízo de valor, nos apresenta um quadro que imputa às crianças, parte da responsabilidade de não aceitação do ser negro e/ou quilombola.

Nesse sentido, temos que nos reportar a Amauri Mende Pereira (2009), quando afirma que a escola, tanto privada ou pública, “tem uma postura alienante “reprodutora dos valores hegemônicos na sociedade” (PEREIRA, 2005, p. 37), o que nos aponta o caráter replicador da instituição escola, enquanto normativas aceitas de comportamentos padrões que replicam o racismo, até estrutural, o que se percebe no relato do profissional entrevistado é o não reconhecimento, em determinada medida, da escolar enquanto geradora de um padrão, no caso hegemônico eurocêntrico.

Padrão esse que faz com que as crianças quilombolas “*não gostavam de se mostrar e não tinham um orgulho de ser negras*”, o que corroborou de certa forma, para transferir para as crianças toda a responsabilidades de sua recusa no pertencimento do ser negra e quilombola, então segundo o entrevistado,

“O projeto Identidade cultural sentiu a necessidade muito grande que nos notamos, a questão da identidade de uma escola que estava dentro de

¹⁰⁰ Entrevista coletada no dia 09/10/2018.

uma área que tava(sic) tendo o reconhecimento como quilombola e as crianças não se viam nesse universo e acredito que havia muita descaracterização, que nos tinha muitos jovens nossos de cabelos alisados, louros, essas coisas, e a gente não via nenhum tipo, de, eu diria de a crianças gostar de ser negra, sentir negra, ver a importância disso, então daí surgiu a ideia de se criar o projeto” (Pedagogo na escola desde 2007)

Sobre a percepção do ser negro, não podemos deixar de citar Neuza Santos Souza (1983), já que esta, ao discutir sobre os elementos psicológicos envolvidos ao racismo e ao “ser negro” na sociedade brasileira, apresenta como argumento a existência de um “fetiche de ser branco”, para os indivíduos não brancos, pois segundo a autora,

O modelo de ideal de ego que lhe é oferecido em troca da antiga aspiração narcísico-imaginário não é um modelo humano da existência psíquica concreta, histórica e, conseqüentemente, realizável ou atingível. O modelo de identificação normativo-estruturante com o qual se defronta é o de um fetiche: o fetiche do branco, da brancura” (SOUZA, 1983, p, 4).

Logo, dentro dos parâmetros de uma sociedade que têm sua base cultural padrões eurocêntricos, concordamos com SOUZA (1983), ao indicar que nascer negro não faz o indivíduo “ser negro”, principalmente se observamos a história da escolarização dos negros no Brasil, cujo conhecimento, conceitos e ideais de sociedade foi eurocentrado já desde a primeira república, por meio de uma ideologia do embranquecimento (MÜLLER, 2008).

Pelo contrário, já que o aspecto mais nefasto de uma sociedade racista é a violência do racismo que se reproduz de várias formas, que vão desde o desejo de embranquecer, à tensão mental constante por medo de sofrer violências até a negação da própria identidade (SOUZA, 1983).¹⁰¹

Nesse contexto, podemos nos utilizar do exemplo de Frantz Fanon (2008), em “*Pele negra, Máscaras Brancas*”, que afirma que a linguagem se torna fundamental para a sua inserção no mundo, mas não em qualquer mundo, mas no mundo dos brancos, dos colonizadores e afirma que: “Quanto mais assimilar os valores culturais

¹⁰¹ Ver SOUZA, Neuza Santo (1983). *Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Graal, Rio de Janeiro.

da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2004, p. 34).

O referido autor, ao apresentar um estudo sobre o negro antilhano e a “neurose” desses indivíduos em querer se distanciar de suas origens e se aproxima do colonizador e seu contexto civilizatório, apenas nos mostra uma alegoria dos efeitos nefastos de como a construção de estereótipos produziu ao longo da história um fenômeno cultural importante de desumanização do “outro”, abrangente e complexo, como bem demonstra Burke (2004).

Sobre as “implicações estéticas” apontadas no relato podemos recorrer ao trabalho de Nelson Inocêncio (1999), onde o mesmo demarca os fundamentos teóricos para a compreensão do “belo” e do “exótico”, fundados em uma premissa civilizadoras, herdeira de uma cultura eurocêntrica e baseada nos elementos iluminista de uma civilização que traz para si o domínio do conceito de modernidade e civilidade.

O que nos fornece elementos para pensar que as crianças ora citadas, mas do que infligir a si mesmo um conceito, os herdou de uma sociedade que tem na Europa valores basilares de sua fundamentação teórica e cultural, indicando uma percepção do racismo, mesmo que involuntária, que, segundo Nelson Inocêncio,

O efeito produzido por esta via de mão única no seio da população negra é traumático. Primeiro por que a violência racial exerce duas maneiras distintas de coerção. Uma física e irrefutável, outra simbólica e inquestionável. No plano da estética esta coerção simbólica produz uma crise esquizofrênica na mente negra, que anula qualquer resquícios de autoimagem positiva que nela possa haver” (INOCENCIO, 1999, p. 30).

Portanto, as motivações que deram origem ao referido projeto, não se resume ao contexto de “descaracterização” das crianças quanto à sua origem quilombola, para usar as palavras de um dos coordenadores e idealizadores do projeto, mas nesse caso, temos que levar em consideração os conceitos gerais de uma sociedade onde “essa propalada democracia racial não passa, infelizmente, de um mito social” (FERNANDES, 2007, p. 60), onde este mito, que segundo Florestan Fernandes (2007), foi construído por uma maioria para acalantar os interesses morais e sociais de uma minoria, onde os “brancos” não se sentiriam obrigados a

“diminuir as formas existentes de resistência à ascensão social do negro” (FERNANDES, 2007, p. 60).

No entanto, é compreensível e plausível que a problemática tenha sido identificada e contextualizada no seu aspecto pedagógico, mesmo que de forma atravessada, onde coube às crianças remanescentes a culpa de sua própria epopeia de negação enquanto o “ser negra”, mas o que importa nesse contexto, foi a capacidade da escola, por meio de seus profissionais, propor uma ação pedagógica inovadora capaz de transgredir os parâmetros ideológicos de uma instituição que tem no eurocentrismo a base de sua existência, conseguindo apresentar uma nova alternativa de escolarização para esta comunidade de remanescente de quilombola.

Desta forma, o “Identidade Cultural” se apresenta como uma proposta inovadora e contextualizada aos novos conceitos basilares de uma sociedade em transformação, como a brasileira, com um objetivo claro descrito abaixo:

Valorização da diversidade étnico racial existente na sociedade brasileira, por meio do resgate das manifestações culturais, buscou-se (re)conhecer a contribuição de cada grupo étnico na construção da sociedade brasileira e, mais especificamente amapaense, resgatando valores identitários, inerentes aos educandos, a partir do seu pertencimento histórico e cultural. Buscou-se também, apresentar práticas pedagógicas inovadoras, inseridas no contexto da legislação federal (10.639/03 e 11.645/08), além de despertar nos educandos uma visão reflexiva acerca de seu contexto regional, histórico-cultural e sustentável, resgatando o registro da memória afro-brasileira, mas contextualizada com as problemáticas da atualidade vivenciadas pelos educandos (PINTO et. al., 2015, p. 43).

Como podemos observar, de acordo com os seus objetivos, o projeto está alinhando às legislações concernente à história da África e a cultura afro-brasileira, cito: Leis federais 10.639/03 e 11.645/08, o que também podemos inserir a Lei estadual 1.196/08, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução 08/2012/CNE/CEB, que ainda estava em elaboração no período quando o projeto começou a ser realizado no ano de 2007.

Contudo, o mais inovador no projeto “Identidade cultural” é o seu diálogo que a escola David Miranda do Santos abriu com a comunidade quilombola São José Do Matapi Do Porto Do Céu, no qual a escola está localizada, e a percepção desse

projeto para a mesma, que a julgar pelas informações colhidas em relatos e documentação deixou marcas profundas, ao ponto de fazer da escola uma referência para a comunidade, e não o contrário.

4.3 DO “CIPÓ CULTURAL” À PESCARIA: TROCANDO CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO.

Ao longo dos anos de 2007 a 2015 as atividades desenvolvida pelo projeto foram muitas que foram ao longo do tempo se transformando e se adequando a realidade e aos anseios da comunidade escolar e do seu entorno. No entanto, entre as ações do projeto que mais chamou a nossa atenção podemos citar: Às atividades de reconhecimento dos saberes locais por meio da coleta de informações na própria comunidade e seu entorno; a elaboração de um periódico chamado “Cipó Cultural” e a culminância do projeto, com sua ação de exposição de trabalhos pedagógico-culturais para toda a comunidade.

No primeiro ano do projeto em 2007, houve uma série de atividade que apresentam o caráter inovador das ações pedagógicas desenvolvidas pelo mesmo, entre eles está a produção de um pequeno livro, escrito pelos próprios alunos, fruto de um processo de diálogo entre escola e a comunidade.

Naquele momento, ainda não há uma clara caracterização da comunidade como quilombola, já que no material analisado apresenta nos seus agradecimentos importantes informações sobre o caráter do projeto daquele ano de 2007, e faz referência à “Comunidade Ribeirinha do São José do Matapí” e ao então diretor da escolar.

O interessante é salientar que não houve a menção da palavra quilombola e, em nenhuma parte do pequeno livro, inclusive na dedicatória, há menção ao termo quilombola ou remanescente, apenas a citação “*Aos alunos da Escola Estadual, do ensino Fundamental (5,^a 6^a, 7^a e 8^a) do ano de 2007, membros da comunidade São José do Matapi – Porto do Céu*”¹⁰².

O que podemos atribuir vários hipóteses: Primeiramente, o processo pelo reconhecimento, luta e construção de uma associação como remanescentes quilombola da referida comunidade, é datada de 24 de agosto de 2012¹⁰³, ano que

¹⁰² Ver “Estória populares”. Escola Estadual David Miranda, 2007.

¹⁰³ Ver Ata de reunião de eleição da diretoria da associação da comunidade remanescente

ocorre a reunião de eleição da diretoria da associação da comunidade, que a partir desse momento é oficializada enquanto comunidade quilombola, de acordo com o documento oficial, o que pode ter contribuído para uma consciência do projeto, nos anos posteriores ao período, não antes.

Em segundo, temos que levar em consideração ao fato de pouca inserção da educação para as relações étnico-raciais, ainda pouco conhecida e com pouca formação continuada para os profissionais da educação das escolas localizadas em território quilombola, já que a formação de fato para esse público só ocorreria em 2011, com o I Encontro Estadual De Educação Quilombola, realizado pelo Núcleo de Educação Étnico-Racial, dando uma caráter específico ao processo de ensino-aprendizagem nos territórios remanescentes.

Desse modo, não temos nesse pequeno livro produzido pelos alunos, em diálogo com comunidade, qualquer menção à palavra “afrodescendente” e/ou “quilombola”, ou até mesmo negra, já que o referido material apresenta “estórias” da comunidade, amparado nas memórias dos comunitários, fato que nos chama bastante a atenção.

Neste ponto percebemos uma discrepância entre os dados fornecidos pelos documentos e a entrevista, quanto as motivações do projeto “Identidade Cultural”, pois há uma clara descaracterização da comunidade como ribeirinha e não remanescente quilombola, como inicialmente é apresentado na justificativa do projeto, neste caso com uma característica bem mais cultural e muito menos de identidade.

O outro material produzido pelo projeto e que estabelece um diálogo com a comunidade, é o “Jornal Cipó Cultural”, que apresenta muitas informações interessantes, infelizmente só tivemos acesso aos exemplares da primeira edição, ano de 2007, ano de início do projeto e a quarta edição, ano de 2010, com o projeto já consolidado após três anos consecutivos de realização do projeto.

Nessas duas edições temos similaridades, que apontam para uma linha editoria coerente com os objetivos do projeto e com uma educação reflexiva e inovadora, como prorroga as Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Escolar Quilombola em seus princípios e a Resolução Estadual nº 025/2016/CEE, já que no seu artigo 6º destaca que

A Educação Básica Quilombola fundamenta-se; I – Na memória coletiva; II – Das línguas reminiscentes; III – Dos Marcos civilizatórios; IV – Das práticas culturais; V – Das tecnologias e formas de produção do trabalho; VI – Dos acervos e repertórios orais; VII – dos festejos, usos, tradições e demais elementos que formam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas; VIII – Da territorialidade. (AMAPÁ, 2016).

A coleta de informações para o periódico, a seleção de assuntos e as propostas de temas, inovam no quesito de ensino aprendizagem, pois insere a comunidade como protagonista, principalmente se levarmos em consideração os assuntos apresentados pelos alunos nas duas edições analisadas (2007 e 2010), onde temos vários temas distribuídos em diversas páginas, divididas em pequenos artigos como: Um breve histórico sobre a “Consciência negra”; Dicas de saúde; Dicas de pesca, Dicas de beleza, Humor, Cantinho cultural e até Classificados, além de receitas de culinárias.

Todos os temas têm como autoria os alunos, mas supervisionados pelos professores, aonde os mesmos são entrevistados sobre o tema educação, gestão e mensagens para a comunidade discente.

Para o nosso trabalho nos deteremos em algumas impressões sobre este periódico fruto do “Identidade Cultural”, são eles: nas duas edições do periódico, não há qualquer menção, assim como no livro de “estórias populares”, as palavras afrodescendentes e remanescentes de quilombolas, mesmo na edição de 2010.

É verdade que existe a referência à “consciência negra” e imagens de figuras negras que ilustram o material, mas no corpo do texto nos diversos artigos do “Cipó Cultural”, não lemos ou identificamos as palavras chaves de associação ao território quilombola e, só há uma menção histórica ao quilombo no texto que aborda a história de Zumbi dos palmares, na edição de 2007, sobre o título: Consciência negra, o que é isso afinal? Conforme a citação a seguir:

Esta é a história de um menino, Zumbi. Ele era negro, filho de escravos, mas nasceu livre, lá no quilombo dos Palmares. Na serra da Barriga em Pernambuco. Quilombo eram lugares dentro da matas para onde os negros fugiam, para refugiar do cativo e dos maus tratos das senzalas. Existiam muitos no Brasil e lá os escravos viviam livres em comunidades, onde faziam vales suas próprias regras. (...). Por isso, dia 20 de novembro

é dia de liberdade para os corações de todos os brasileiros”. (Jornal Cipó Cultural, 1 edição, 2007).

Neste caso, um texto menos reflexivo e contextualizada e mais informativo e estático, que aborda o Quilombo do Zumbi dos Palmares de forma muito superficial e pouco associada à luta contemporânea da comunidade São José do Matapi pelo seu reconhecimento, bem como pelo título definitivo de posse do território.

Sobre Zumbi dos Palmares nos reportamos a FRANÇA e FERREIRA (2012), quando analisa em seu texto “Três vezes Zumbi”, o caráter de utilização do personagem Zumbi de acordo com vários períodos históricos ao se debruçarem em várias produções historiográficas, onde identificam particularidade na construção desse herói negro, que ainda se encontra no centro de disputas ideológicas e políticas.

Segundo França e Ferreira (2012), ao longo dos séculos XVI e XVII, o Quilombo dos Palmares despertou grande interesse e “mereceu atenção de muitos letrados do período, holandeses e portugueses” (FRANÇA e FERREIRA, 2012, p. 149), com destaque para os eventos de desestabilização da autoridade colonial e metropolitana, dada as sucessivas vitórias do quilombo.

Já no século XIX, surge uma linha na historiografia que aborda Palmares como um entrave ao desenvolvimento do progresso civilizatório, tanto que a sua importância na historiografia está em destacar os feitos de seus agressores como o paulista Domingos Jorge Velho.

E, por último apresentam uma linha onde Palmares se caracteriza como revolucionário e contestatório, onde “Zumbi é consagrado aí como o líder revolucionário por excelência” (FRANÇA e FERREIRA, 2012, p. 151). Onde aparece contextualizado com as lutas das minorias em uma sociedade com sérios problemas de ordem socioeconômicas e étnicas, próprias do século XX.

A nosso ver, o “Zumbi” apresentado e reproduzido pelos alunos no “Cipó Cultural”, é um zumbi estático, herói de palmares e líder de uma revolta, bem característicos ao “primeiro Zumbi”, ainda dos séculos XVI e XVII, segundo França e Ferreira (2012).

E pouco inserido em uma contextualização de uma luta comunitária pela posse do território, ou referência para a construção de uma reivindicação legítima dos afrodescendentes, pelo contrário, a história de Zumbi aparece apenas para

ilustrar o “20 de novembro”, o que contribui para a perda uma grande oportunidade de conciliar, contextualizar e ressignificar os elementos de uma grande história para o povo negro e remanescentes de quilombolas.

Onde os anseios pela regularização e demarcação de seu território, a luta por reconhecimento de sua importância sócio histórica como uma comunidade tradicional de remanescentes de quilombolas, perde força ao ponto de negligenciar local onde a escola estava inserida e coletou informações para compor o seu periódico.

Ou seja, nesse caso faltou uma boa orientação aos alunos, o que consideramos frutos de uma falha na formação continuada dos profissionais da educação, gerando um desconhecimento com as finalidades do projeto, pelo menos em parte.

Ainda sobre este aspecto acho interessante discorrer sobre o currículo, já que os textos e artigos que compõem o material, foram supervisionados pelos professores. Desse modo, podemos citar FONSECA (2003), quando afirma que “As diretrizes e os textos curriculares, como elementos de políticas educacionais, são veiculadores de ideologias com grande poder de penetração na realidade escolar” (FONSECA, 2003, p. 33).

Portanto acreditamos que mesmo que este periódico seja resultado de um trabalho contextualizado na comunidade e fruto de um projeto inovador, ainda sim é um produto do currículo, que se manteve melindroso ao abordar temas polêmicos como o racismo, ou as consequências dele, e até mesmo a utilização de termos espinhosos à instituição escola, mediada por mito da “democracia racial”. Assim, ressaltamos a fala de Pereira (2005); quando afirma que

A atuação das educadoras tem importância fundamental e é urgente que seja suscitada com as concepções da pluralidade e do hibridismo cultural, que devem transversalizar, verdadeiramente, todos os programas de formação continuada, mas é necessário atentar para duas coisas: primeiro, que eles não vão atuar em uma massa inerte, seres incapazes de criar seus próprios sentidos para o que lhes acontece; segundo, que eles próprios – os(as) educadores (as) – formem seus próprios sentidos, não são apenas receptáculo. (...) a escola reflete internamente as múltiplas possibilidades da sociedade. (PEREIRA, 2005, p. 45-46)

Fato este que se torna mais evidente quando analisamos as “Dicas de Beleza”, no mesmo periódico, onde existe o cuidado para não citar características fenótipos da comunidade como cor da pele e tipo de cabelos, sejam eles lisos ou crespos.

Neste caso, preferiu-se o silêncio sobre esse aspecto, mas “*para manter o cabelo ficar brilhante e sedoso, use o tradicional óleo de MUTUMBO*”¹⁰⁴, diz um trecho do periódico.

No entanto, acreditamos que houve um avanço em apresentar elementos genuinamente da comunidade, onde os saberes coletivos construídos historicamente foram levados em consideração na composição das informações descritas no periódico, cujo próprio nome “Cipó Cultural” já carrega uma importante carga semântica do conhecimento local.

Saberes que também podemos observar na coluna “Para uma boa pescaria”, onde informa: “Se você está pensando em pescar aproveite o verão, pois é o melhor tempo para pegar peixe. Pois quando o inverno chega, a maré fica muito cheia e os peixes ficam no centrão da mata para se reproduzirem” (jornal Cipó Cultural, 2010).

Contudo, destacamos que nas edições analisadas do periódico houve um grande silêncio sobre as características fenótipas e/ou étnicas da comunidade São José do Matapi, seja por meio de imagens ou descrição, deixando passar nesta oportunidade uma possibilidade de fundamentar os elementos estruturantes da construção de uma autoimagem, muito importante para a estruturação de uma identidade quilombola, por um lado, e para desconstrução de estereótipos, por outro.

Neste ponto podemos citar algumas experiências onde os estereótipos, enquanto imagem, corroboram para uma prática de fortalecimento da desconstrução do outro, nesse caso, dos afrodescendentes. Lima (2005), em seu artigo “Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil”, nos apresenta uma pequena análise das imagens que ilustram algumas literaturas infanto-juvenis, e as representações construídas em imagens dos afrodescendentes que os desumanizam.

Lima (2005) deixa claro que as obras literárias analisadas por ela “transmitem mensagens não apenas por meio do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado”

¹⁰⁴ Jornal Cipó Cultural, I edição, novembro de 2007.

(LIMA, 2005, p. 101), o que pode contribuir para construir ou reforçar estereótipos já existentes sobre determinados grupos étnicos. E, em segundo, alerta para a necessidade de que toda a obra literária, principalmente aquelas direcionadas as escolas, devam ser examinadas em seu conjunto, levando em conta os aspectos culturais e os seus “arranjos simbólicos, valores e crenças” e portanto, um estudo aprofundado de todos os contextos do “enredo ideológico”, presente nas literaturas infanto-juvenis, e nesse caso podemos ampliar, inclusive, para os livros didáticos e também para os materiais pedagógicos produzidos na própria escola, como é o caso do periódico “Cipó Cultural”, onde houve a ausência de imagens.

Ainda sobre os saberes construídos historicamente pela comunidade e (re)conhecidos pela escola nesse projeto, os alunos recorrem às memórias dos comunitários para compor essas informações, que são inerentes aos saberes empíricos de uma vivência prática, essenciais ao meio sócio histórico da comunidade.

Selva Guimarães (2003) quando aborda o currículo real e afirma que este: “é construído tendo por base uma série de processos e significados que envolve a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana” (FONSECA, 2003, p. 33). Ou seja, nesta atividade específica, a escola construiu na prática elementos de um currículo real, garantindo uma contextualização dos saberes adquiridos, para além de um currículo fictício e ideal, alheia à comunidade e sua especificidade histórica e cultural.

Por fim, não podemos deixar de falar das atividades de culminância do projeto, que possibilitou à comunidade escolar um momento de trocas de experiências com os comunitários, neste caso citamos a “Gincana Cultural, Esportiva e de Sustentabilidade Ambiental”, ocorrida no encerramento do “Identidade Cultural VI”, em 2011, que teve como público alvo além dos educandos e a comunidade escolar, todas as comunidades quilombolas do entorno e entre as atividades mais interessantes, ao nosso olhar, são: Competição de coleta do açaí, Competição de pesca (anzol e caniço) e a horta sustentável, divididas em duas equipes: africana e portuguesa.

Nessa “Gincana Cultural”, percebemos o ápice de uma atividade que tem como objetivo a “valorização da diversidade étnico-racial existente na sociedade brasileira” (SOUZA, 2015, p. 43). E, nas atividades realizadas pela comunidade

escolar, presenciamos a citação de palavras que antes não se fizeram presentes no “Cipó Cultural”, como: Equipe africana, o que para nós representa o amadurecimento do projeto como um todo, e principalmente da formação continuada dos professores que realizaram as atividades.

O destaque da gincana cultural continua sendo os saberes empíricos da comunidade e neste caso, além da teoria, temos a realização da práxis pedagógica, no contexto da realização das atividades de pescaria e coleta do açaí, que surgem como atividade desportiva, mas com um caráter específico das necessidades da comunidade e seu meio ambiental, buscando destacar um modo de reprodução econômica da região.

Neste ponto, temos que nos remeter aos estudos de LOBATO (2009), que no capítulo “O que se deve ensinar: A formação do homem novo”, que nos ajuda a compreender uma nova narrativa imposta ao recente território do Amapá, nesse período, sob o comando de Janary Gentil Nunes, onde se busca “evidenciar que no dia 25 de janeiro de 1944 foi um marco histórico que dividiu em dois momentos distintos a história da população do novo território” (LOBATO, 2009, p. 59), onde segundo o autor, houve uma tentativa de inserção de uma nova narrativa histórica, caracterizando o antes do projeto Janarista, com atraso e desesperança, com o depois, otimismo e progresso.

Mas o ponto que nos é mais relevante nessa discussão é a política educacional desenvolvida no período, que objetivava “vigorar o homem regional para que ele pudesse ajudar a alavancar o desenvolvimento do país” (LOBATO, 2009, p. 89). Aonde a educação aparece como mola propulsora de uma engrenagem que iria modelar o novo homem, pois

No plano da formação moral, já destacamos a importância dada aos princípios morais e a centralidade da formação dos valores nacionalistas. Ademais, merece destaque a preocupação com o modelo patriarcal de família, por meio do investimento na formação de meninas para o aprendizado das tarefas domésticas. Seguindo uma tendência nacional, no ensino regular predominou a escola mista; mas, no ensino profissionalizante, a distinção de áreas de aprendizagem correspondeu à separação por sexo: as meninas deviam aprender trabalhos ligados ao ambiente doméstico e aos meninos aqueles ligados ao espaço público (LOBATO, 2009, p. 103)

Portanto, temos em LOBATO (2009) um exemplo histórico de uma experiência educacional voltada para a desconstrução do ribeirinho amapaense e a sua estruturação em “um novo homem”, que teve na educação escolar regular e profissional, um veículo de assimilação dos ribeirinhos em um novo contexto civilizatório, adequados ao novo modelo de país que se almejava no período.

Portanto, Fonseca (2009) destaca o papel da escolarização, frente a novos tempos, onde “o processo de redemocratização política e o debate nacional e internacional a partir dos anos 80 redimensionaram o estudos e a compreensão do papel da instituição escolar entre nós” (FONSECA, 2009, p. 33), ou seja, mais pessoas, de diversas origens e regiões tiveram acesso à educação escolar, e desse modo os saberes ensinados passam a ser questionados pelos grupos das chamadas “minorias”, que agora se percebem pouco contempladas no contexto de representação de seus conhecimentos históricos e culturais.

Logo, o “identidade Cultural” por meio da “Gincana Cultural”, realizada na escola David Miranda, apresenta uma ação inversa ao exemplo apresentado dos estudos de LOBATO (2009), e se adequa a uma nova perspectiva educacional, a partir do reconhecimento da importância dos vários grupos que formam a sociedade brasileira, em um contexto multicultural, que trouxe para no processo de escolarização dos educandos os saberes disponíveis construídos historicamente pela na comunidade no seu processo de sobrevivência e reprodução sociocultural, democratizando a escola.

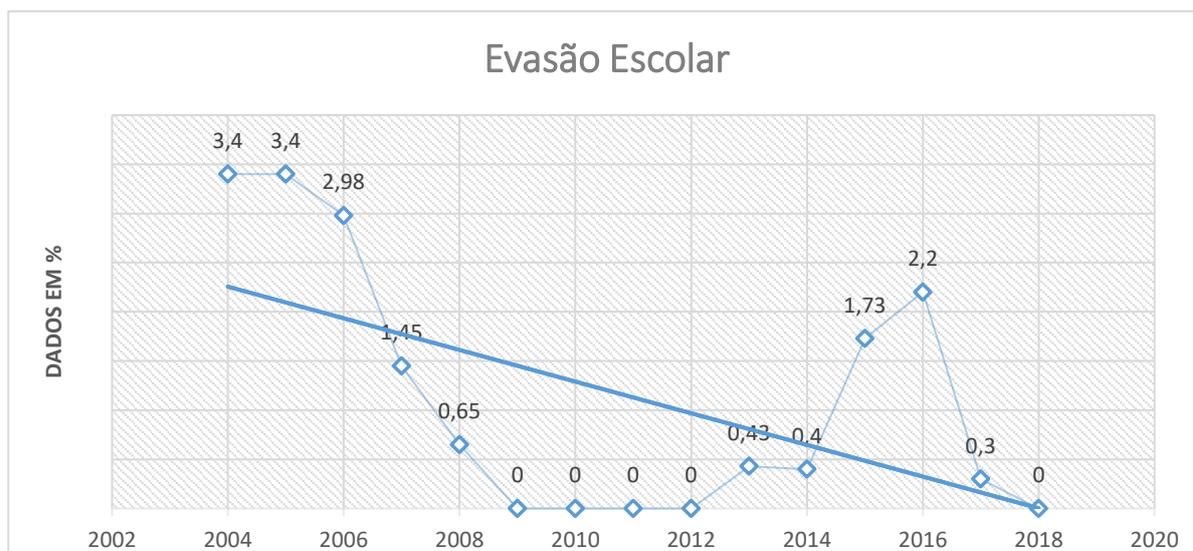
4.4 ESCOLARIZAÇÃO NA COMUNIDADE SÃO JOSÉ DO PORTO DO CÉU: ALGUNS DADOS SOBRE EVASÃO E RENDIMENTO ESCOLAR.

Para melhor compreender os impactos do projeto “Identidade Cultural” na comunidade escolar ao longo dos anos, buscamos alguns indicadores que nos possibilitam ver os efeitos práticos na rotina da escola, o que pode ser atestado por dois indicadores de suma relevância: Evasão escolar e Rendimento.

Ao analisar os dados de aprovação da escola David Miranda, antes e depois do início do “Identidade Cultural” e suas diversas atividades pedagógicas,

percebemos uma melhora em todos os indicadores analisados¹⁰⁵, já que em 2004, ano anterior ao projeto, temos um índice de 13,2% de reprovados e 3,4% de abandono, enquanto que em 2007 esses índices já apresentam uma leve queda de 7,97% na reprovação e 1,45% na evasão escolar respectivamente, apresentando uma pequena melhora nos indicadores. Conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 01: Evasão escolar por ano da Escola David Miranda.



Fonte: Coordenação escolar¹⁰⁶, 2019.

Um fato que chama atenção são os índices de abandono nos anos posteriores a 2008 até 2014 o maior índice é de 0,40%, ou seja, um aluno. Um dado extremamente relevante que precisa de mais estudos e análises para compreender se houve uma ação mais direcionada da escola no combate à evasão escolar, mas acreditamos que o projeto também contribuiu para esses indicadores de forma positiva.

Um fato a ser considerado é o enfraquecimento do projeto em 2015, em função de vários fatores como: disputas internas entre gestão e coordenação pedagógica, e até mesmo com a comunidade. Infelizmente não conseguimos muitas informações a respeito, mas destacamos a devolução de vários professores que

¹⁰⁵ Os dados que compõe essa análise foram cedidos pela coordenação pedagógica da escola, que para a nossa surpresa dispõe de um levantamento detalhado sobre rendimento escolar e evasão, desde o ano de 2004.

¹⁰⁶ Gráfico construído com base nos relatórios da coordenação escolar.

estavam desde o início do projeto, bem como a troca constante de direção da gestão escolar¹⁰⁷.

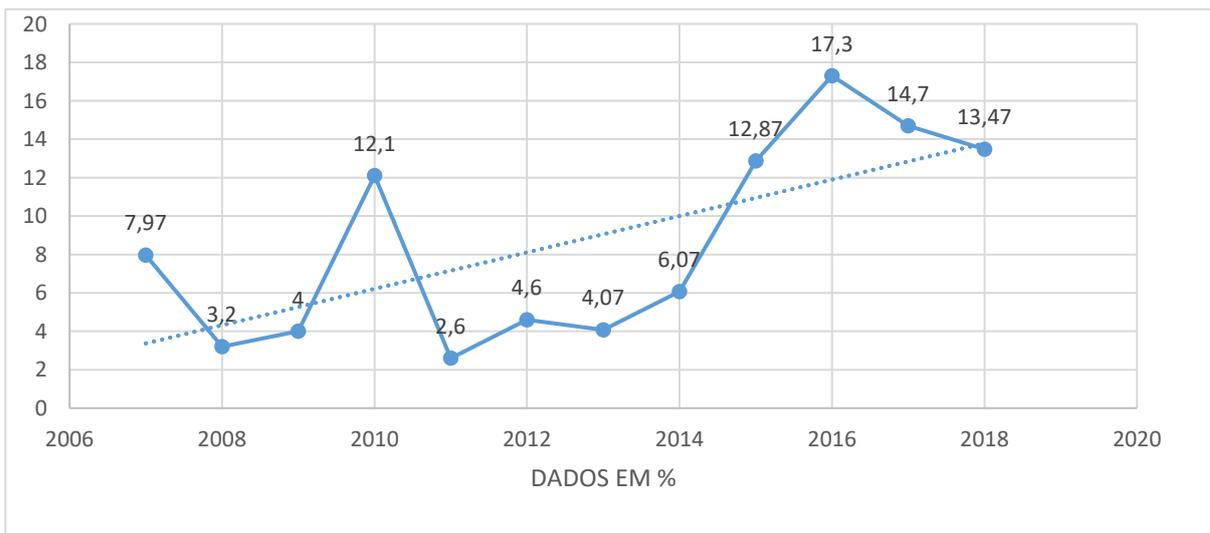
Contudo, um fato que ficou evidente nos dados analisados foi o aumento no indicador de evasão escolar no ano de 2015, chegando a 1,73%, após anos seguido de queda expressiva.

Outro fator que pode ter impactado esses indicadores pode estar diretamente relacionado a gestão escolar, bem como a dificuldade de transporte escolar, levando em consideração que a escola David Miranda dos Santos atende diversas comunidades que utilizam de transporte escolar terrestre e fluvial.

Portanto, o baixo indicador de evasão escolar apresentado pela escola David Miranda, nos anos analisados, deve ser considerado como um grande avanço no processo de escolarização das crianças quilombolas, pois esse indicador pode ser um reflexo direto da aceitação do processo de escolarização, por parte dos alunos, além do reflexos de vários fatores relacionados aos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola, onde podemos destacar o “Identidade Cultural”.

Sobre os índices de reprovação há uma variação maior nos números 7,97% em 2007; 3,20% em 2008; 4% em 2009; 12% em 2010; 2,6% em 2011, 4,6% em 2012; 4% em 2013 e 6% em 2014; e 15% em 2015, conforma demostra a tabela abaixo.

Gráfico 02: Indicadores de reprovação por ano da escola David Miranda.



Fonte: Coordenação escolar.¹⁰⁸, 2019.

¹⁰⁷ O conflito foi tão intenso que vários professores e até uma gestora com muitos anos de trabalho na escola, não permitiram ser entrevistados sobre o projeto.

¹⁰⁸ Dados obtidos por meio da coordenação pedagógica da escola

Como observado na tabela há novamente um indicador que demonstra um aumento considerável de reprovação no ano de 2015, ou seja, tanto os indicadores de reprovação quanto o de abandono, aumentam significativamente no ano de 2015, acreditamos que essa tendência de crescimento pode ter sido influenciada devidos a algumas mudanças profundadas na escola, o que pode ter impactado não só o projeto “Identidade Cultural”, mas sobretudo indicadores importantes, como os de reprovação e evasão escolar.

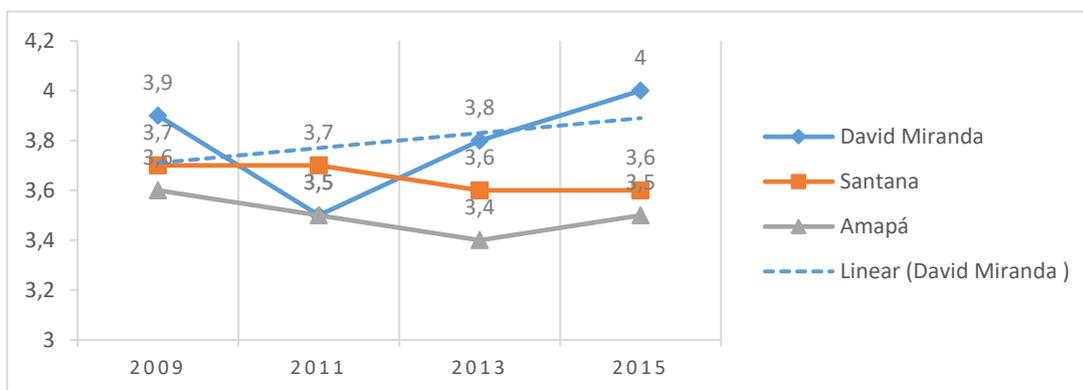
Contudo, não podemos afirmar que esses indicadores de abandono e reprovação são um reflexo somente do desenvolvimento ou não do projeto, pois temos a consciência que há um conjunto de fatores que podem ter contribuído para a melhora ou não nos indicadores. Mas não deixa de ser um dado importante o fato do ano de 2015 indicar uma tendência crescente.

No entanto, um indicador que consideramos importante a ser analisado é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, da escola, pois esse indicador criado em 2007, foi formulado para mensurar a qualidade da educação, no que concerne o processo de ensino aprendizagem, onde estabelece metas para a melhoria do ensino em âmbito nacional¹⁰⁹.

Neste indicador podemos perceber algo curioso ao comprar os números do estado do Amapá, do município de Santana e da escola David Miranda dos Santos.

A escola David Miranda dos Santos apresenta um indicador acima da média se comparada com o IDEB do Amapá e da cidade de Santana, na qual está inserida administrativamente.

Gráfico 03: Comparativo de indicadores do IDB/INEP.



Fonte: IDEB/INEP¹¹⁰

¹⁰⁹ Ver <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>

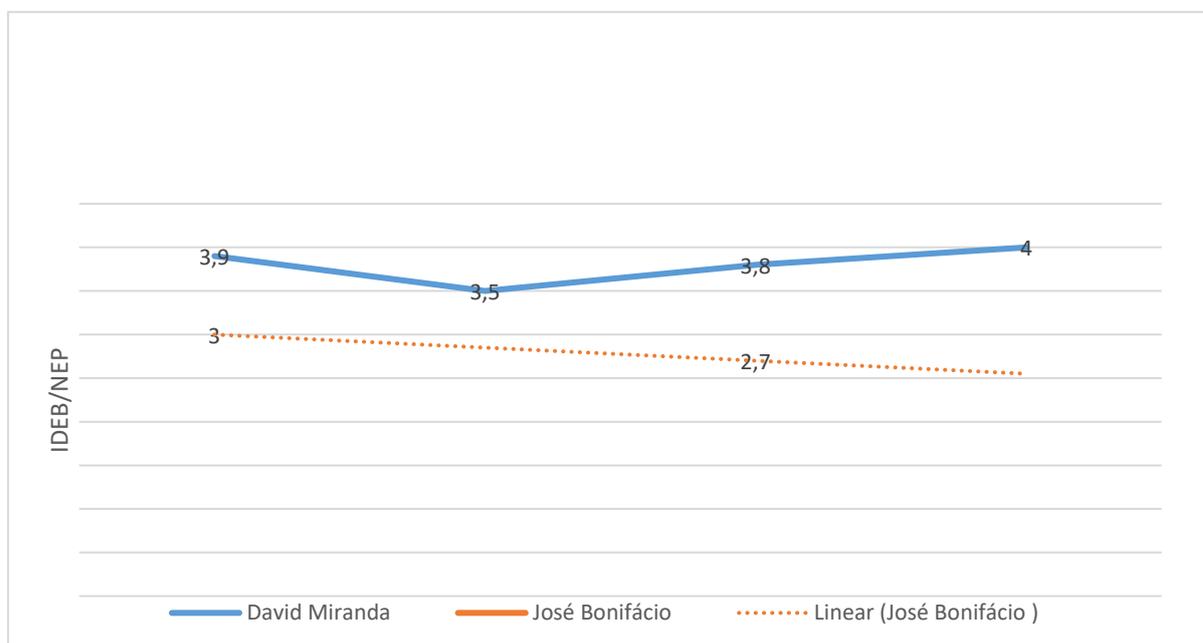
¹¹⁰ Ver <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=147582>

Acreditamos que esse indicador, que apresenta uma tendência crescente, é bem significativo por se tratar da qualidade do ensino e, ao atingir 4 pontos em 2015, pode ser fruto de um processo de ensino aprendizagem diferenciado, a partir da experiência do projeto “Identidade Cultural”, que foi desenvolvido durante vários anos, apontam para uma experiência exitosa, já que o indicador geral do estado e do município, estão abaixo do apresentado pela escola.

Em nível de comparação, o IDEB da escola Estadual José Bonifácio, localizada o quilombo do Curiaú, apresentam indicadores bem inferiores, apesar de contar com uma estrutura física adequada e se localizar próximo do perímetro urbano da cidade de Macapá, conforme a tabela.

Ao contrário da escola David Miranda dos Santos a linha de tendência da escola José Bonifácio é de queda, o que demonstra uma piora no processo de ensino aprendizagem conforme os parâmetros do IDEB/INEP.

Gráfico 04: Comparativo de indicadores IDEB/INEP entre escolas quilombolas.



Fonte: Elaboração do autor¹¹¹,2019.

Assim, por meio do IDEB/INEP podemos perceber que a escola David Miranda dos Santos apresentou um desempenho acima da média se comparada com a escola José Bonifácio, ambas estaduais e quilombolas, o que só reforça que

¹¹¹ Gráfico construído a partir dos dados disponíveis no site do IDEB/INEP.

houve um importante processo de ensino aprendizagem que se fez sentir nos principais indicadores educacionais da escola.

Sabemos que é necessário um estudo mais aprofundado sobre os indicadores apresentado pela escola David Miranda dos Santos, mas os indícios dos impactos positivos do projeto “Identidade Cultural” na comunidade escolar são grandes.

4.5 COMUNIDADE X ESCOLA: OLHARES SOBRE O PROJETO IDENTIDADE CULTURAL.

As entrevistas com membros da diretoria da comunidade e com profissionais da educação que trabalham na escola David Miranda dos Santos, totalizando oito entrevistados, no qual foi utilizado um questionário semiestruturado, visando uniformizar o roteiro da entrevista e facilitar a análise dos resultados.

Ludke e André (1986) destacam a importância da entrevista estruturada ou semiestruturada em pesquisas na área de educação e afirma que

Quando o entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idênticas e na mesma ordem, tem-se uma situação muito próxima de aplicação de questionário, com a vantagem óbvia de ser ter o entrevistador presente para algum eventual esclarecimento (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34)

Assim, utilizamos a técnica do roteiro semiestruturado nas entrevistas realizadas, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as devidas adaptações” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Ressaltamos que houve uma adaptação do roteiro aplicado aos comunitários, objetivando facilitar o entendimento dos mesmos as questões propostas por meio de uma linguagem mais acessível, diferentemente dos profissionais da educação.

Com relação ao local das entrevistas, procuramos favorecer aos entrevistados, buscando ir aos locais e horários sugeridos pelos mesmos. Assim, os comunitários foram entrevistados na própria comunidade, onde todos se reuniram no

local e hora marcado e tivemos a ajuda de estagiários para acelerar o procedimento de coleta dos dados.

Enquanto que os profissionais da educação foram ouvidos na escola, em horário sugerido, onde também contamos com a ajuda de estagiários, visando uma maior celeridade para não atrapalhar a rotina da escola, pois a coleta ocorreu durante o intervalo recreativo dos alunos.

Sobre a análise dos dados coletados durante as entrevistas, destacamos o cuidado com os aspectos éticos e metodológicos inerentes a uma pesquisa de caráter qualitativa.

Com relação aos aspectos éticos, submetemos esta pesquisa ao conselho de ética da pesquisa para análise, onde o mesmo foi aprovado com o número de protocolo, garantindo a observância de aspectos como os riscos de participação tais como constrangimento e confidencialidade, além Resolução CNS nº466/12, que garante o direito de desistência a qualquer momento de participar da referida pesquisa. Portanto, foi garantindo o sigilo dos entrevistados e a garantia que as informações coletadas foram usadas única e exclusivamente para fins científicos.

Com relação aos aspectos metodológicos de análise dos dados atentamos para as observações de Ludke e André (1986), no qual alertam para uma postura equilibrada do pesquisador, tendo em vista a impossibilidade de separar conceitos, valores e sentimentos com o objeto de estudo.

Assim, deixamos evidente a cada momento quando expressamos o nosso julgamento, visando controlar e separar os nossos valores pessoais do processo de pesquisa. Pois, “Na medida do possível, o pesquisador deve também revelar ao leitor em que medida ele foi afetado pelo estudo, explicitando as mudanças porventura havidas no seus pressupostos, valores e julgamentos” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 51).

Na comunidade os entrevistados tinham entre 36 e 67 anos de idade, entre os ambos sexos, sendo que todos nasceram e moram na comunidade. Enquanto que os profissionais da educação tinham entre 36 e 55 anos, sendo que o tempo de trabalho na escola David Miranda dos Santos era entre 08 e 10 anos de atividades laborais ininterruptos.

Dado as características dos entrevistados, consideramos que foi possível coletar informações importante sobre o objeto de estudo desse trabalho, o projeto pedagógico “Identidade Cultural”.

4.5.1 David Miranda dos Santos: Uma Escola Quilombola

Uma das primeiras preocupações foi identificar se os entrevistados tinham a percepção do que significava o quilombo, dado o processo de luta histórica dessas comunidades pelo reconhecimento.

Assim, entre os comunitários majoritariamente destacaram a importância de ser quilombola ao associar o quilombo a palavra como: Resgate de tradição, cultura, religião e família.

Ao que tudo indica a comunidade São José do Matapi, por meio dos seus moradores, representados por sua associação, está devidamente esclarecida a respeito dos conceitos básicos referentes à luta dos quilombolas, o que é um forte indício de que a comunidade desenvolveu um processo de conscientização e formação, ao ponto de utilizar como referencias palavra que fazem parte do vocabulário dos textos e leis relacionadas a comunidade tradicionais.

Nesse contexto, Fiabani (2008) destaca que o movimento negro, por meio de suas lideranças construiu uma estratégia de luta que passa pela exigência da titulação de um território constituído em princípios étnicos, pois neste “a comunidade se constitui e desenvolveu a sua cultura” (FIABANE, 2008, p. 131).

Logo, há nas expressões utilizadas pelos comunitários palavras que se constituem em verdadeiras pontes semânticas que garante a esses sujeitos uma legitimidade no campo da luta social (HONNETH, 2003).

E o quilombo, enquanto um passado de luta dos africanos e afrodescendente se liga à contemporaneidade, enquanto uma busca por reconhecimento e direitos políticos e socioeconômicos, que advém um longo processo histórico, que incluiu inclusive a ressemantização do próprio termo quilombo.

Abrindo, de certo modo, condições para um maior número de adjetivos e substantivo relacionados aos significados do quilombo e seus habitantes. Portanto, palavras como resgate, tradição e família, passam a ser sinônimos de uma luta histórica dos grupos de comunidades tradicionais.

Por outro lado, quando perguntado aos profissionais da educação que atuam na escola sobre o quilombo, a maioria disse ter conhecimento de desenvolver suas atividades em uma área de quilombola, mas houve um entrevistado que preferiu não opinar.

Essa opção de não opinar é muito significativa, pois pode representar um silêncio que aponta para a não aceitação ou convencimento da importância da luta da comunidade, nos deixando presumir que não há unanimidade na escola acerca de uma educação escolar quilombola.

Os comunitários quando inquiridos sobre as lembranças da escola e de sua escolarização, fazem referências aos professores, a participação da comunidade em ações comunitárias de manutenção e mesmo reparo do espaço escolar, além da força que a escola trás para a comunidade, tornando-a uma referência para a região.

É interessante observar que entre os entrevistados houve lembranças boas e ruins, e nome de professores foram citados com saudosismo de uma época, o que demarca a escolarização e a própria escola como uma referência na memória coletiva da comunidade, o que reforça a hipótese da escola também ser caracterizada como um local de memória para a comunidade São José do Matapi, muito além do processo de escolarização, mas de referência em grau de importância socioespacial e de um passado vivido, em seus aspectos simbólicos.

Nesse contexto, Pierre Nora (1993), afirma que;

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente (...), porque é afetiva e mágica, a memória não e acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensíveis a todos as transferências, cenas, censuras ou projeções (...). A memória instala a lembrança no sagrado (...). A memória emerge de um grupo que ela une. (NORA, 1993, p. 09).

Ao indagar os profissionais da educação sobre a diferença entre trabalhar em uma escola caracterizada quilombola e outra sem essa caracterização, para a minha surpresa um entrevistado afirmou não sentir qualquer diferença, enquanto que os demais destacaram a diferença como um fator importante a ser levado em consideração.

Por outro lado, os profissionais da educação citaram palavras como: família, desafios, esperança e amor, ao serem indagados sobre a sua vivência laboral na escola.

4.5.2 O Projeto Identidade Cultural na Escola David Miranda dos Santos

O projeto “Identidade Cultural” foi desenvolvido ao longo de 11 anos (2007 a 2017), destacando que nos anos após 2015 houve uma série de processos que complicaram a efetividade do projeto, como troca de direção, mudança da escola e o aumento considerável de alunos oriundos do Distrito do Coração, uma área caracterizada mais urbana que rural, na zona de transição entre Macapá e Santana.

Logo, podemos pressupor que os inúmeros problemas enfrentados pela escola, algumas até de ordem de disputa interna pode ter impactado tanto professores, quantos alunos e até a própria comunidade.

Um fato que precisa ser mencionado foi a troca constante de direção da escola entre os anos de 2016 e 2017, que segundo informações levantadas, passaram cerca de 6 diretores, e ao longo do ano de 2017 a escola ficou mais de 6 meses sem uma direção escolar.

Nessas idas e vindas de diretores, há relatos de queima de materiais da escola, limpeza de discos rígidos dos computadores da escola, que dificultaram o levantamento de dados, levando em consideração que os materiais coletados para essa pesquisa foi disponibilizado, em sua grande maioria por professores, a partir de arquivos pessoais.

Infelizmente a escola ao longo desses 11 anos de existência do projeto identidade cultural, dispõe de pouca memória, e o pouco que ainda restou está se encontra disperso nos acervos particulares dos profissionais que atuaram no referido projeto.

A partir dessas considerações, as entrevistas nos trouxeram importantes informações sobre a efetivação do projeto objeto desse estudo.

Ao ser inquiridos sobre o projeto “Identidade Cultural”, os comunitários destacaram como pontos positivos a participação da comunidade nas atividades da escola, e essas boas lembranças estão relacionadas ao resgate das tradições como

a dança; neste caso destaque para a dança do Marabaixo¹¹², onde a escola por meio das atividades do projeto criou um grupo de “dançadeiras e cantadeiras¹¹³” entre os alunos da comunidade, o que acabou influenciando a própria comunidade, já que um grupo de Marabaixo também foi (re)criado na comunidade.

Como podemos perceber, algumas ações do projeto extrapolaram as fronteiras da escola e se fizeram sentir na comunidade, com reflexos positivos na reestruturação de manifestações culturais, que há tempos a comunidade não realizava, como a própria dança do Marabaixo.

Videira (2009) destaca a importância das expressões culturais de raiz africanas no processo de afirmação da identidade dos amapaenses, e afirma que

No estado do Amapá a dança do Marabaixo goza de igual prestígio social junto aos afrodescendentes, comparado aos participantes dos antigos batuques no século XIX. Principalmente, porque a referida dança representa a expressão da alegria. (...) É ainda, o encontro com a paz, com os seus conterrâneos, sua história individual, com a África, com a satisfação de estar entre os seus. (VIDEIRA, 2009, p. 241).

Ao que tudo indica a escola desenvolveu e incentivou uma expressão cultural, muito significativa a identidade dos afrodescendentes, outrora adormecida na comunidade por meio do projeto, o que pode ter contribuído sobre maneira para uma maior afirmação da identidade da comunidade. Pois, segundo Videira (2009),

As danças de expressões das culturas africanas e afrodescendentes são em si, plenas e indivisíveis, e nos causam sensações e experiências inexplicáveis. Demonstram, assim, que são milimetricamente pensadas e sistematizadas. Por isso, a dança afro é o resultado do desenvolvimento pleno que quem participa, logo, não está no sangue, não é aleatória, e muito menos improvisada. Ela pé criada a partir da construção social e cultural de uma comunidade. (VIDEIRA, 2009, p. 244).

¹¹² Ver Anexo.

¹¹³ Expressão popular como se autodenominam os participantes dessa manifestação cultural tipicamente amapaense de comunidades tradicionais.

Por outro lado, os profissionais da educação relataram e destacaram a participação de todos da escola e ressaltaram palavras como; satisfação e colaboração.

O que indica que o projeto, dado a sua dimensão mobilizou a todos da escola, de uma forma ou de outra, e alguns relataram que o projeto ajudou a *“valorizar, bem como regatar sentimentos, costumes, tradições que são importantes para a nossa história”*; já outro destaque que *“a comunidade não se reconhecia. Quais eram os seus herói?”*, e o projeto ajudou a *“Regatar a comunidade como reconhecimento de sua cultura e identidade local”*. E houve ainda quem ampliasse a amplitude do projeto, já que o mesmo ajudaria *“a manter as tradições da região e da comunidade”*.

Neste ponto, acreditamos que é preciso destacar o papel da memória nesse processo de resgate e valorização das manifestações culturais, que encontrou grande apoio entre os educando e a comunidade.

Halbwachs (1968) nos apresenta uma importante reflexão sobre a memória coletiva, que pode ou não, se cruzar com a memória individual e afirmar que;

Não estamos ainda habituados a falar em memórias de um grupo, mesmo por metáfora, parece que uma tal faculdade não possa existir e durar a não ser na medida em que está ligada a um campo ou um cérebro individual. (...). Haveria então memórias individuais e, se quisermos, memórias coletivas. Em outros termos, o indivíduo participa de duas espécies de memórias, mas conforme participe de uma ou de outra, adotaria duas atitudes diferentes, e mesmo contrárias. (..) aquelas que lhe são comuns com outras não seriam consideradas por ele a não ser sob aspecto que lhe interesse, na medida em que se distingue delas. De outra parte, ele seria capaz, em alguns momentos, de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribuiu para evocar e manter as lembranças impessoais na medida em que estas interessam ao grupo. (HALBWACHS, 1968, p. 54 e 55)

Nesse contexto, a grande receptividade da comunidade e dos educandos ao projeto, no que concerne ao resgate histórico e de expressões culturais da comunidade, estava de acordo com os interesses desta comunidade de remanescente de quilombola, que muito provavelmente não teriam forças sozinhos

para resgatar pela memória coletiva o próprio Marabaixo, tão importante para os tradicionais afrodescendentes do Amapá.

Logo, acreditamos que aceitação e adesão de todos a esse aspecto da cultura, inserido no projeto, atendeu a uma necessidade da própria comunidade, no que concerne a uma memória e uma identidade coletiva, condição *sine qua non* para o reconhecimento e legitimidade desta comunidade tradicional, não só pela população em geral, mas em seus aspectos institucionais inclusive.

4.6 O QUILOMBOA, A ESCOLA E O PROJETO “IDENTIDADE CULTURAL”: UM DIÁLOGO RUMO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A caracterização do quilombo como unidade produtiva de base camponesa, integradas ao sistema já no período colonial (GOMES, 1996), nos ajuda a compreender que a busca dessas comunidades tradicionais por melhores condições de vida, por meio do uso dos recursos naturais, não é uma novidade, mas indica um modo de reprodução socioeconômica e cultural próprios. E mais, contribuiu para uma reflexão sobre o “desenvolvimento” dessas comunidades.

Logo, os territórios tradicionais de remanescentes de quilombolas na contemporaneidade caracterizam-se como um espaço contíguo em que aflora as emoções e se perpetua uma história vivida em um espaço construído, cujas memórias são elementos fundamentais, onde falar de desenvolvimento só tem sentido, quando este conceito é observado em conjunto com uma possível “liberdade”, em seu caráter “substantivo” (SEN, 2000), ampliando, assim o conceito de desenvolvimento, o que possibilita uma maior capacidade na avaliação de sua eficácia.

Portanto, pensar no desenvolvimento das comunidades remanescentes de quilombolas na contemporaneidade, é fazê-lo a partir de uma perspectiva local, tendo em vista o avançado processo de globalização, que impõe ao território e seus agentes locais um importante papel como forças transformadoras de realidades econômicas locais, capazes de impulsionar de forma endógena o seu próprio desenvolvimento (BARQUERO, 2001).

Barquero (2001), ao apontar como características da globalização sua forma assimétrica e policêntrica, a partir de uma reestruturação produtiva alavancada por um avanço tecnológico de regiões distintas, indica um direcionamento para pensar o

desenvolvimento endógeno de territórios, em sua microescala, onde os agentes locais seriam capazes de protagonizar uma reestruturação produtiva a partir das necessidades e realidades endógenas, com os recursos naturais e humanos disponíveis.

Desta forma, Barqueiro (2001) e Sen (2000) corroboram de forma significativa para pensar o desenvolvimento nos territórios de comunidades tradicionais de quilombolas, onde a “liberdade” continua como um forte fator de “desenvolvimento”, sem perde de vista o maior patrimônio dessas comunidades tradicionais, suas memórias coletivas. Portanto, as tradições dessas comunidades remanescentes de quilombola precisam sobreviver pragmaticamente, assim como a memória coletiva, para garantir a preservação desses grupos enquanto experiências econômicas e culturais únicas em seu modo de produção e reprodução, que persistem na contemporaneidade e continuam buscando a sua tão sonhada liberdade.

Assim, acreditamos que o “Identidade Cultural” se apresenta como uma proposta inovadora e contextualizada aos novos conceitos basilares de uma sociedade em transformação em tempos de globalização e da multiculturalidade, com um objetivo claro de valorização da cultura da comunidade de remanescente de quilombo São José do Matapi.

Desse modo, o “Identidade Cultural”, a nosso ver, vai mais além, mesmo não estando expressamente descrito nos objetivos do projeto, o mesmo pode ser considerado como uma ação pedagógica voltada também para o desenvolvimento sustentável local, já que, o termo desenvolvimento sustentável uma ampla gama de significados que variam, de acordo com o contexto e o campo de atuação em que é empregado (FEIL; SCHEIBER, 2017).

Contudo, há o consenso que o uso do termo desenvolvimento sustentável está associado ao equilíbrio entre os seres humanos e meio ambiente em que vivem, onde as dinâmicas de interação podem ampliar significativamente a semântica do conceito embutido nesta categoria de análise (FEIL; SCHEIBER, 2017).

Portanto, acreditamos que o desenvolvimento pleno com liberdade dessas comunidades tradicionais remanescentes de quilombolas só faz sentido sob égide de um processo democrático amplo, capaz de integrar, dialogar e interagir com esses agentes socioeconômicos e culturais, que tem na preservação de uma

memória histórica coletiva, na territorialidade e no uso dos recursos naturais de seus territórios, um importante valor de liberdade e desenvolvimento, que precisa constar nas propostas e projetos institucionais, sejam governamentais ou não.

Nesse sentido, algumas atividades desenvolvidas na escola David Miranda dos Santos, ao longo dos 12 anos de atividades, como; A competição de coleta do açaí, a competição de pesca (anzol e caniço), a horta sustentável, além das dicas usos e costumes¹¹⁴, e da reprodução das “estórias” da comunidade, apontam para a direção de iniciativas capazes de serem inseridas no conceito de desenvolvimento sustentável.

Pois, nessas atividades observamos um empenho da organização do projeto em valorizar os conhecimentos dos educandos em suas realidades vividas, ou seja, o “capital cultural” deste grupo social, que é inerente à uma comunidade tradicional de base agroextrativista familiar.

No decorrer do projeto, os saberes empíricos da comunidade foram reconhecidos e valorizados no contexto da escolarização, por meio da realização de atividades como pescaria e coleta do açaí, entre muitas outras.

Mesmo como atividade desportiva para os educandos, essas atividades evidenciaram a especificidade desta comunidade tradicional, dado o seu meio ambiental, buscando potencializar não só a cultura, mas também, o modo de reprodução socioeconômicas dessa localidade específica.

Nesse contexto o Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, reconhece os territórios tradicionais como espaços de reprodução social e da cultura dos povos e comunidades tradicionais. E, assim, a escola David Miranda dos Santos se apresentou, durante essa experiência, como uma promotora de políticas públicas do desenvolvimento local, no contexto do desenvolvimento sustentável.

Logo, os entrevistados apontam para esse caráter de desenvolvimento socioeconômico implícito no projeto, mesmo que indiretamente, pois todos reconheceram a importância da escola para além da escolarização. Assim, quando perguntamos como eles imaginam a comunidade no futuro, ouvimos; “*Esperamos alcançar os objetivos para a melhoria da comunidade e todos ao redor*” disse um, outro; “*mais desenvolvida, com acesso aos serviços básicos de saúde, segurança, e*

¹¹⁴ Ver periódico “Cipó Cultural”.

com uma boa escola (prédio) para atender melhor a comunidade”; enquanto outra afirmou querer “uma comunidade mais avançada e realizada em seus projetos futuros”.

Um aspecto importante que precisamos destacar, é o importante papel que a escola David Miranda dos Santos tem para a comunidade, que não fica restrito apenas no processo de escolarização da comunidade, mas há também o fator econômico.

Ao longo da pesquisa percebemos que a luta pela permanência da escola na área da comunidade envolve outras preocupações, como empregabilidade de comunitários, pois alguns trabalham na escola como merendeiras, serventes e até professor(as). Existe ainda a comercialização de produtos de origem agrárias, como a farinha de mandioca, na própria escola entre os professores.

Não temos dúvidas que o projeto “Identidade Cultural” com suas atividades contribuíram significativamente para um fazer pedagógico inovador e adequado aos novos tempos, tempos estes que se caracteriza pela ampliação da rede escola e uma maior abrangência da inserção dos saberes em múltiplas realidades, e nesse caso específico, uma realidade fruto de um passado de luta como a quilombola, que busca no presente o (re)conhecimento na construção do país e de sua história.

Nesse bojo, o território quilombola de São José do Matapi, onde a escola David Miranda estava inserida, apresenta um desvio maior pela sua especificidade, que além de uma história de lutas em comum pela garantia de seu território, também luta para sobreviver ao vendaval das transformações que ocorrem a sua volta, com a ameaça constantes de invasões e a interação cultural com indivíduos alheios aos saberes de uma vivência em uma comunidade ribeirinha, agrícola e de pescadores, cujos moradores têm em comum a percepção de uma memória histórica coletiva, onde os seus antepassados lutaram para manter o pouco que faz deles únicos em suas vivências, memórias e saberes, que deixam claro que o quilombo é onde estão.

Desse modo, concordamos com Apple (2008) que corrobora com sua análise neste trabalho, quando apresenta o “Teatro da Educação” como um espaço de disputa pelo poder, pois afirma que; “as lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas”. (APPLE, 2008), e a escola David Miranda com o seu projeto, passaram a compor o conjunto de experiências pedagógicas que são interrompidas pelas circunstâncias

de um embate políticos entre comunidade e autoridades, tendo como principal motivação: a luta pela sua reforma da escola, como podemos observar na ata de reunião, entre a comunidade e as autoridades, cito:

A escola atual já tem mais de trinta anos e, apesar de a comunidade ter realizado limpeza, não há condições para desenvolvimento das aulas. A escola absorve sete comunidades e ainda o bairro jardim de deus, Coração e os ribeirinhos do curso do rio Matapi (...). A diretora informa que já foi à SEINF e recebeu a informação que o processo (de reforma ou construção) retornou aquela secretaria para refazer o orçamento. Que a escola é feita de madeira foram adaptados os espaços já existentes". (Ata de reunião, SEED/GAB, 2015)¹¹⁵

Percebemos que há uma forte grau de descontentamento da comunidade e da direção da escola com relação as condições do prédio da escola, que motivou um movimento de reivindicação da comunidade, junto com a direção, que nesta oportunidade era um membro da comunidade, com formação e capacitação para ocupar a função requerida, o mais importante neste caso, é a presença da comunidade nesta reunião, que contou com a presença do líder da associação quilombola remanescentes São José, a associação da Vila Valdemar e de um membro da comunidade do Porto do Céu, que informaram que fizeram de tudo pela escola, inclusive a limpeza e adaptações necessárias para mantê-la na comunidade e funcionando.

Mas, no ano seguinte as coisas mudam drasticamente como observamos na memória da reunião realizada no ministério público, cito:

No dia 09 de junho de 2016, na sede da procuradoria da República no estado do Amapá, presentes o Procurador signatário e representantes da comunidade de São José do Matapi, conforme lista de presença anexa, para tratar de assuntos relacionados à escola Estadual David Miranda dos Santos.

Inicialmente, os representantes da comunidade informaram que houve mudança da sede da escola, que hoje funciona em prédio alugado, conforme indicado pela própria comunidade. A sede antiga que estava em uma adiantado estado de deterioração, não é mais utilizado.

¹¹⁵ Ata de reunião, 19/10/2015 SEED/GAB

Entretanto, permanecem descontentes com o fato de a atual direção do estabelecimento de ensino ser ocupado por pessoa não integrante da comunidade e pedem a intervenção do MPF junto a secretaria de Estado. Aduzem que a comunidade tem quadros capacitados para o exercício da função, e não e justificando que a escolha recaia sobre alguém de fora. Reforçam que o atual diretor não é quilombola, tampouco integrante de nenhuma das comunidades que também frequentam a escola”. (Memoria de reunião, MPF, 20016).

Portanto, houve uma reviravolta na comunidade com a retirada não só da direção da escola, que era ocupada por um membro da comunidade qualificada de acordo com as exigências da Secretaria de estado da Educação, como também da própria escola da comunidade, cujo projeto Identidade cultural se inspirou, conforme a fala de um dos idealizadores do projeto.

Ao que parece, no processo de exercício de poder, houve uma perda de espaço dos subalternos, que são aqueles que falam, como falam, e o que falam em reação ao grupos dominantes, que segundo Apple (2008), constituem o “teatro dos oprimidos”, ao fazer referência à Boal (1985),¹¹⁶ onde segundo o mesmo, “o trabalho teatral realizado nas conferencias sobre democracia tem algo mais a nos ensinar, que o mundo não é unicamente discurso no sentido usual da palavra”. (APPLE, 2008, p. 17).

Portanto, na prática o projeto “Identidade Cultura” foi suprimido no “teatro dos oprimidos”, onde os remanescentes quilombolas de São José do Matapi perderam espaço e amargaram o deslocamento da escola estadual David Miranda de seu território, pondo em risco o diálogo com a luta política do conjunto dos remanescentes quilombolas, que tem no território nas suas memórias de lutas a força de sua identidade.

¹¹⁶ “Ativista teatral brasileiro, que em 1971, foi preso e torturado pelo regime militar por suas atividades revolucionarias com operários e camponeses” (Apple, 2008, p. 16)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo epistemológico e das atividades pedagógicas, a escolarização e a própria escola enquanto instituição normativa de transmissão do conhecimento devem ser norteadas por valores e conceitos válidos para o conjunto de toda a sociedade, incluindo os seus diversos grupos éticos, o que torna possível a ruptura de velhos conceitos descontextualizados, abrindo, assim, espaços para novos saberes e conhecimentos, estes adequados a uma realidade diversificada e pluriétnica, como é o caso da educação escolar quilombola, a luz de uma perspectiva multicultural, em suas múltiplas realidades.

A hipótese que orientou esta pesquisa foi confirmada, ao presumir que a simples presença da escola na comunidade de remanescentes de quilombolas São José do Matapi, não daria conta de contribuir para o fortalecimento da identidade e da memória coletiva da comunidade, ao ponto de cooperar na luta histórica por direitos e reconhecimentos dos comunitários. Papel que coube ao projeto Identidade Cultural, dado a suas características que se inserem no contexto de uma ação instituinte.

A pesquisa nos possibilitou identificar como a memória e a identidade se constituem em um conjunto importantes de experiências que a comunidade de remanescentes de quilombola São José do Matapi, dispõe para fazer frente a um processo de reconhecimento institucional, seja governamental ou não. E, como o projeto Identidade Cultural, desenvolvido ao longo dos anos, contribuiu sobremaneira para pavimentar novos caminhos no processo de ensino e aprendizagem que corroboraram para a valorização dos saberes tradicionais e o modo de vida da comunidade no contexto da contemporaneidade.

O projeto Identidade Cultural se constituiu, não só em uma alternativa de diálogo entre a comunidade e seus saberes tradicionais, possibilitando uma flexibilização no *capital cultural* dos profissionais da educação que atuaram na instituição ao longo da realização do projeto, contribuiu também, para estabelecer um equilíbrio, de certa maneira, na conturbada e conflituosa relação entre a epistemologia e os saberes tradicionais, que por ventura, são elementos essenciais no processo de (re)produção dessa comunidade tradicional.

Fato que pode ser auferido nos indicadores de desempenho da Educação básica – IDEB da escola durante o período analisado, superior à média do estado do Amapá e do município de Santana, o que corrobora para pensar que houve uma melhoria significativa na qualidade de ensino da escola Davi Miranda dos Santos.

Nesse contexto, os profissionais da educação tiveram a sensibilidade de observar, compreender e intervir na escolarização das crianças da comunidade, a partir da luta histórica da comunidade quilombola, dialogando com a multiplicidade de saberes oriundas de suas experiências históricas que contribuíram para a sua sobrevivência e hoje para o seu reconhecimento, inclusive institucionalmente.

Assim, vislumbramos o grande potencial no sentido de compreender o projeto “Identidade Cultural” como inovador e capaz de possibilitar um direcionamento rumo ao “diálogo ecológico”, capaz de valorizar e (re)conhecer os saberes tradicionais da comunidade, sem negar o papel primordial da escolarização e da instituição escolar, pelo contrário, consegue agregar mais diversidade no processo de ensino e aprendizagem capaz de motivar os educandos e educadores.

A escola David Miranda dos Santos passou a fazer parte da memória da comunidade, não só histórica, como já o era, mas a partir do projeto, essa importância transcende a escolarização por si só, e se legitima na memória coletiva da comunidade como um elemento simbólico poderoso no processo de lutas por reconhecimento da comunidade São José do Matapi.

E mais, apresenta uma direção para novos caminhos da educação escolar quilombola no estado do Amapá, de fato e de direito, capaz de atender os anseios de uma comunidade tradicional quilombola, a partir de uma premissa inserida no contexto do desenvolvimento sustentável, cuja semântica do termo, permite ampliar seus significados e abranger também os aspectos culturais e históricos que garantiram a sobrevivência dessa comunidade quilombola.

É importante destacar que esse caminho não foi construído sem conflitos, algo que ficou evidente quando a comunidade reivindica para si a autoridade para indicar a direção da escola, e lutar pela permanência do prédio da escola comunidade, motivo de muitas queixas e inclusive reuniões no Ministério Público Federal.

O ápice do processo desse conflito se observar na destruição de grande parte da memória do projeto “Identidade cultural”, e na passagem de seis diretores em um

período de 12 meses, que deixou a escola sem infraestrutura básica para funcionar adequadamente, inclusive sem alimentação escolar.

Mas a comunidade mostrou-se forte e persistente, a exemplo de seus antepassados que travaram grandes lutas no passado para garantir a sua liberdade. Assim também na atualidade a comunidade São José do Matapi colhe os frutos, por meio de um futuro promissor com o início da construção de um novo prédio da escola David Miranda, cujo local da construção e projeto foi discutido com a comunidade.

A nosso ver a comunidade está fortalecida e esperançosa, não só por causa do início da construção do novo prédio e da indicação da atual gestora escolar, que é um membro da comunidade e acena para a abertura de um processo junto ao Conselho Estadual de Educação para mudar o nome da instituição, que se chamará Senhor Bonifácio Mendes da Silva, que foi o patriarca que deu origem à comunidade, o que faz jus a memória coletiva dos comunitários e fortalece o sentimento de pertencimento histórico.

Ao que parece, a estratégia dos herdeiros do senhor Bonifácio pelo auto reconhecimento e, posteriormente, a busca pela titularidade do território que habitam como remanescentes de quilombo, foi uma escolha acertada, diante de uma região em constante transformação e disputa pelo uso do solo e seus recursos, o que possibilitou não só a legitimidade necessária para a sua luta pela sobrevivência, mas ampliou o reconhecimento por direitos historicamente negligenciado pelas autoridades competentes, como por exemplo, uma escola adequada às suas necessidades, além uma escolarização que dialogue com os saberes da comunidade.

Portanto, a observância da luta história por reconhecimento da comunidade tradicional quilombola de São José do Matapi, assim como das leis de reparação históricas como a 10.639/03 e 11.645/08 por parte dos educadores que atuaram na escola, corroboram para a realização do projeto “Identidade Cultural”, uma ação instituinte na escola David Mirando dos Santos, flexibilizando o *capital cultural* dos agentes envolvidos, capaz de construir uma ponte semântica entre o passado e a contemporaneidade, visando pavimentar o caminho para um futuro pleno de realizações para esta comunidade quilombola tradicional, que tem como maior

patrimônio a sua memória e os saberes coletivos que os permitiram não só lutar pela sobrevivência, mas sonhar um futuro melhor para a comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. Educação E Raça: Perspectivas Políticas, Pedagógicas e Estéticas. Autentica, Belo Horizonte, 2010.

AKKARI, Abdeljalil. *Educação intercultural no Brasil: entre o conservadorismo e transformações radicais*: São Paulo. Cadernoscenpec. V.5, n.1. p. 259-182., jan./jun., 2015.

_____, Et. al. *Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento*. Revista Teias. **Diferenças e educação**. V.16. n40. p. 28-41, 2015.

_____, Et. al. Políticas curriculares, trajetórias docente e ensino culturalmente apropriado. Revista da ABPN. març. p. 386-402.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudos De Caso Em Pesquisa e Avaliação Educacional. Líber Livro editora, Brasília, 2005.

ALMEIDA. Maria das Dores do Rosário. (RE)CONSTRUINDO CAMINHOS E HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES NEGRAS DA VILA DO CARMO DO MACACOARI – AMAPÁ. Dissertação. Folha: 250. UNB, Brasília, 2017.

ALVES FILHO, Armando. O trabalho forçado na Amazônia colonial; In: ALVES FILHO, Armando, et al. **Pontos da história da Amazônia**, 2º ed, Belém: Produção Independente, 1999.

AMARAL, Assunção José Pureza. Remanescentes das comunidades quilombola do interior da Amazônia: conflitos, formas de organização e políticas de direito à diferença. Cadernos do CEOMº. nº 30, ano 22. Chapecó, 2009.

ARRUTI, J. M. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.

BARCELLAR, Carlos. Fontes documentais: Uso e mal uso dos arquivo. In; PINSKI, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BARQUERO, Antonio Vázquez. Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização. Fundação de economia e estatística. Porto Alegre, 2001.

BECKER, Bertha K. Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários?; in Parcerias Estratégicas, nº 12. Brasília, 2001

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de janeiro: Editora Bertrand, 1989.

_____. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL, (2013). Plano Nacional De Desenvolvimento Sustentável Dos Povos E Comunidades Tradicionais De Matriz Africana (2013-2015). Brasília.

BRASIL, CONAE. **Documento Final**; Disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf.>

. Acesso em: 6 abril de 2018.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.planalto.gov.br > Acesso em: 08 de novembro de 2017.

- BRASIL. Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECADI. “**Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**”, Brasília. 2006.
- BURKE, Peter. Estereótipos do outro. In: Idem. *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo: EDUSC, 2004, p. 153-174.
- CANDAU, Vera Lucia. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flavio. CANDAU, Vera Lucia (org.). *Multiculturalismo: Diferenças e Práticas Pedagógicas*. Ed. Vozes, Petrópolis, 2008.
- CARNEIRO. Sueli Aparecida. A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser. Tese: Folha: 339. USP. São Paulo. 2005.
- CARVALHO. Ana Paula Comin de. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 22, n. 46, p. 131-157, jul./dez. 2016.
- CUNHA JR. Henrique (2005). Nós afrodescendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira; In: ROMÃO, Jeruse (Org.) *História da Educação do Negro e outras Histórias*, Coleção Educação Para todos. SECADI, Brasília.
- CUNHA JR. Henrique. Nós afrodescendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira; In: ROMÃO, Jeruse (Org.) **História da Educação do Negro e outras Histórias**, Coleção Educação Para todos. Brasília: SECADI, 2005.
- CUNHA, Lídia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934; In:
- CUSTODIO, Elivaldo S. *Comunidade do Mel da Pedreira no Amapá: protestantismo como eixo de identidade religiosa*; 2017. F 314: Tese: Faculdade EST. São Leopoldo, 2017.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**: Salvador: EDUFBA, 2008.
- FARAGE, Nádia. O Pano de fundo: características da ocupação colonial do Maranhão e Grão-Pará; In: **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização**: Rio de Janeiro: Paz e Terra, ANPOCS, 1991.
- FEIL, A. A., SHREIBER, D. (2017). “*Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados*”. Cad. EBAPE.BR, v. 14, nº 3, Artigo 7, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2017.
- FERNANDES. Florestan. O Negro no Mundo dos Brancos: Global; 2ªed. São Paulo, 2007.
- FIABANE, Aldemir. Os novos quilombos: lutas pela terra e afirmação étnica no Brasil (1988-2008). Tese. Folha 275, UNIINOS, São Leopoldo, 2008.
- _____. Mato, Palhoça e Pilão: O Quilombo, da Escravidão as Comunidades de Remanescentes. Expressão Popular, São Paulo, 2005.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática de ensino de História: Experiências reflexões e aprendizado**: Campinas – SP: Papyrus, 2009.
- FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Garimpando pistas para desmontar o racismo e potencializar movimentos instituintes na escola**. 1ª Ed: Curitiba: Appris, 2015.
- FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. (Leituras Filosóficas).

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**: 1ªed., Editora Fundo de Cultura. 1959.

FLEIRI, Reinaldo Matias (org.). Educação Multicultural, Mediações Necessárias. DP&A, Rio de Janeiro, 2003.

GASPARELO, Arlete. O livro didático como referência de cultura histórica; In: ROCHA, Helenise. et. al. (Org.) **A Escrita da História escolar: memória e historiografia**: Rio de Janeiro: FGV, 2009.

GAGNBIN, Jeanne-marie. História e Narração em Walter Benjamin. São Paulo/Campinas: perspectiva & Ed. UNICAMP. 1993.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**: Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, Flávio dos Santos. A Hidra e os pântanos: Mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (Séculos XVIII e XIX). Ed. Unesp: Ed. Polis, 2005.

_____. “Nas fronteiras da liberdade: mocambos, fugitivos e protesto na Amazônia colonial”. An. Arq. Públ. Pa, Belém-PA, 1996.

_____. Flávio dos Santos [ET AL]. Relatos de fronteiras: fontes para a história da Amazônia. Séculos XVIII e XIX. Belém: editora da UFPA, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 98-109. jan./abr., 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em 05/12/2017.

GONZALEZ, Lélia. HASENBALG, Carlos. Lugar de Negros; Marco zero, Rio de Janeiro, 1982

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ – GEA. INSTITUTO DE REFORMA AGRARIA E DESENVOLVIMENTO RURAL – RURAP. Plano de Ação, Escritório local de Santana. Santana, 20017.

GRISA, Cántia e PORTO, Silvio Isopo. Dez anos de PAA: As Contribuições e os Desafios para o Desenvolvimento Rural; In GRISA, Cántia e, SCHEIDER, Sergio (Org.) **Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil**: Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**: Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva. Vértice, São Paulo, 1990.

HASENBALG, Carlos A,. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil; In; MAIO, Marcos Chor e Santos, Ricardo Ventura, (Org.). **Raça cultura e sociedade**: Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

_____. Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil; editora UFMG, Belo Horizonte, 2005.

HOBBSAWM, Eric. Sobre história. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HORN, Geraldo Balduino. GERMINARI, Geyso Dongley. Abordagens metodológicas do ensino de História; In: **O Ensaio de História e Seu Currículo: Teoria e Método: Petrópolis**: vozes, 2006. pp. 49 – 115.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais (Trad. Luiz Repa). São Paulo: Ed. 34, 2003.

INOCENCIO, Nelson. Relações raciais e implicações estéticas; In, OLIVEIRA, Dijaci David de., et al. (Org.), **50 anos de relações raciais e grupos socialmente segregados**: Brasília: Movimento Nacional de Direitos Humanos, 1999.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: O Debate Sobre Branqueamento e a Discriminação Racial no Brasil; In; TODORO (org.). As Políticas Públicas e a Desigualdade no Brasil: 120 Anos Após A Abolição; IPEA, Brasília, 2008.

JORNAL CIPÓ CULTURAL. Informativo das turmas 621 e 622 da Escola Estadual David Miranda. Coordenação e editoração: Terezinha Sales. 1ª ed. Santana-AP, novembro de 2007, p. 1-4.

JORNAL CIPÓ CULTURAL. Informativo produzido pela turma 821 da Escola Estadual David Miranda. Coordenação e editoração: Terezinha Sales. 4ª ed. Santana-AP, dezembro de 2010, p. 1-6.

JÚNIOR, José Carlos Ferrari. "Limites e potencialidades do planejamento urbano uma discussão sobre os pilares e aspectos recentes da organização espacial das cidades brasileiras". Estudos geográficos: Rio Claro 2.1 (2004): 15-28.

KARNAL, Leandro e TATSCH, Flávia G. A memória evanescentes. In; PINSKI, Carla B. et.al. (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIN, Ana Maria; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. Cordis: Revista eletrônica de História Social da Cidade, n.1, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**: Campinas – SP: SP Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Ilke Boaventura. **Os quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas**. Etnográfica. Vol. IV (2), 2001.

_____. Quilombos e quilombolas: Cidadania ou folclorização. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-149, 1999.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil; In: MUNANGA, G. (Org.). **Desconstruindo o racismo na escola**: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LINHARES, Célia. O sonho não acabou: Movimentos instituintes na educação Brasileira; In: SILVA. Waldeck C. [Et. al.] (Org.). **Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas**: Niterói; Intercontexto, 2010.

_____. Narrações compartilhadas na formação do profissionais da educação; In: SILVA. Waldeck C. [Et. al.] (Org.). **Formação de professor: Narrando, refletindo, intervindo**: Rio de Janeiro; Intercontexto, 1999.

_____. Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais: In: LINHARES, Célia. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOBATO, Sidney da Silva. **Educação na fronteira da modernidade: Política Educacional no Amapá (1944-1956)**: Belém: Ed. Paka-Tatu, 2009.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. EPU, São Paulo, 1986.

LUNA, Veronica Xavier. **Entre o Porteau e o Volante: Africanos redesenhando a Vila de São José de Macapá**: João Pessoa. Editora Sal da Terra, 2011.

RICCI, Magda. **Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840**. *Tempo*[online]. 2007, vol.11, n.22, pp.5-30.

MARCONI, Maria de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5ªed. Atlas, São Paulo, 2003.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico; 3ed. Cortez, São Paulo, 2000.

MENDES, José Manuel. SEIXAS, Ana Maria. **A escola, desigualdades sociais e democracia: as classe sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu**. Educação, sociedade e Culturas, nº 2003, 103 -129.

MELO JUNIOR, Waldimirson Garcia; PINTO, Benedita Celeste de. Cultura e **Escola: Aspectos Culturais da Vila de Juaba Frente ao Processo Tecnológico**; In SEIBT, Cesar Luís (Org.). Educação e desenvolvimento regional: desafios e perspectivas. CUNTINS. Cametá, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, Brasília. SECADI, 2006.

MOTA, Dalva Maria. SCHMITZ, Heribert. Políticas Públicas e Comunidade Tradicional: reconhecimento e Conquista de Direitos; In GRISA, Cântia e, SCHEIDER, Sergio (Org.) **Políticas Públicas de Desenvolvimento Rural no Brasil**: Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2015.

MOURA, Clóvis (org). Os quilombos na Dinâmica Social do Brasil. EDUFAL. Maceió, 2001.

_____. História do negro brasileiro. Ática, São Paulo, 1992.

_____. Quilombos: Resistência ao Escravismo. 3ªed. Ática, São Paulo, 1993.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Educação & Alunos Negros na Primeira República: Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história serão condenados?; In: Rocha, Helenise, MAGALHÃES, Marcelo, GOTIJO, Rebeca (Org.) **A Escrita da História escolar: memória e historiografia**: Rio de Janeiro: FGV, 2009, pp. 281-292.

NASCIMENTO Et al., Panorama Atual De Proteção Do Direito À Terra Das Comunidades Quilombolas e Desafios Futuros. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 17, n. 3, p. 432-447, jul./set. 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio Do Negro Brasileiro, Processo de um Racismo Mascarado. Terra e paz, rio de janeiro, 1978.

_____. o negro revoltado. Ed. Nova fronteira, rio de janeiro, 1982.

NORA, Pierre, Proj. História, São Paulo (10). Dez. 1993.

NUNES, Georgina Helena Lima. (Org.) Educação Quilombola; In: ROMÃO, Jeruse (Org.) **História da Educação do Negro e outras Histórias**: Brasília: Coleção Educação Para todos. SECADI, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**: Petrópolis: Vozes, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PINTO, Diana Chagas et al. Um relato de experiência: Escola Estadual David Miranda As manifestações étnico raciais amapaenses, 2015, p. 41-47. In: SOUZA, Silvaney Rubens; ROCHA, Elke (org.). Caderno de projetos e propostas pedagógicas para a implementação da lei 10.639/2003. Macapá: NEER/SEED, 2015.

PRADO JR, Caio, **História econômica do Brasil**: São Paulo: Círculo do Livro, [s,d]. 1976.

Princípios da Educação escolar quilombola. Disponível em:

<<http://fopedder.blogspot.com.br/2009/08/principios-da-educacao-escolar.html>>.

Acesso em: 6 novembro de 2017.

(Org.). **História da Educação do Negro e outras Histórias**: Brasília: Coleção Educação Para todos. SECADI, 2005.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro; In ROMÃO, Jeruse (Org.) **História da Educação do Negro e outras Histórias**: Brasília: Coleção Educação Para todos. SECADI, 2005.

SACRAMENTO. Sonia Maria da S. *O impacto das trocas culturais nas comunidades quilombolas: Do tambor à guitarra*. 2013.f107.Dissertação: UNAMA. Belém, 2013.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará**. 2º ed: Belém: Brasília, Ministério da Cultura, 1989.

_____. O Negro na Formação da Sociedade Paraense. Paka-tatu. Belém, 2004.

SANSONE, Lívio. **As Relações Raciais em Casa-Grande & Senzala Revisitadas à Luz do Processo de Internacionalização e Globalização**. In; MAIO, Marcos Chor e Santos, Ricardo Ventura, (Org.). **Raça cultura e sociedade**: Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SANTOS, Boaventura Sousa. **O fim das descobertas imperiais**. Notícias do Milênio, Edição Especial do Diário de Notícias, 1999.

_____. Boaventura Sousa, MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologia do sul**: Edições almeida: Coimbra: Biblioteca nacional de Portugal, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço; espaço e tempo: Razão e emoção**: 3º ed: São Paulo: HUCITEC, 1999.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**; In Educação, ano XXX, n. 3 (63): Porto Alegre/RS: p. 489-506, set./dez., 2007.

SOUSA, Wanildo Figueiredo de. A escola e o Desenvolvimento Social do Quilombo de Saracura – Baixo amazonas em Santarém, Pará; 2015. Folha 164: Tese: UNISINOS, São Leopoldo.

SOUZA JR., José Alves de. O Projeto Pombalino para a Amazônia e a “Doutrina do Índio Cidadão”. *Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas*, Belém, v 12, n^{1/2}, pp. 1-158, jan. /dez.1993.

SOUZA, Neuza Santo. **Torna-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**: Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, S. R. ROCHA, E. (Org.). (2015) Caderno de Projetos e Propostas Pedagógicas para a Implementação da lei 10.639/03. NEER/SEED, Macapá-Ap. 2014.

TODOROV. Tzvelan. **Nós e os outros: A reflexão francesa sobre a diversidade humana**: Rio de Janeiro. Ed.Zahar, 1993.

VALE, Ana Rute do; GERARDI, Lúcia Helena de Oliveira: CRESCIMENTO URBANO E TEORIAS SOBRE O ESPAÇO PERIURBANO: ANALISANDO O CASO DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA (SP); In GERARDI, Lucia Helena de Oliveira; CARVALHO, Pompeu Figueiredo de: **Geografia: Ações e reflexões**. (Org.) – Rio Claro: UNESP/IGCE: AGETEO, 2006.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente: Significando a identidade étnica do negro amapaense**: Fortaleza: Edições UFC, 2009.

PIZZA JUNIOR, Wilson. Considerações sobre a teoria geral de sistemas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 71 a 89, ago. 1986.

Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/10026/9027>>. Acesso em: 27 Fev. 2019.

ANEXOS

Anexo 1: Cartaz do primeiro Encontro Estadual de Educação Quilombola, arquivo pessoal, 2011.



Anexo 2: Produto da pesquisa. Obra da construção da futura escola Estadual David Miranda dos Santos. Foto do Souza, 2019.



Anexo 3: Produto da pesquisa. Reunião com a comunidade escolar e a secretaria de educação, para tratar dos problemas da escola, como falta de merenda e da nomeação de um diretor para a escola. Souza, 2019.



Anexo 4: Produto da pesquisa. Comunitária sexagenária em direção a pescaria para “pegar” o seu almoço. Souza. 2019.



Anexo 5: Produto da pesquisa. Cartaz produzido por meio de uma oficina de penteados afros, exposto na escola, onde os próprios alunos serviram de modelos para os penteados. Souza, 2019.



Anexo 6: Produto da pesquisa. Cartaz produzido e exposto na escola destacando a lei 10.639/03. Souza, 2019.



Anexo 7: Produto da pesquisa. Porta de uma sala, na escola temporária, detalhe para a imagem da criança negra. Souza, 2019.

